

Eva Weyer, Petra Völkel, Kassandra Ribeiro

Bedarfsgerechte Zertifizierungsangebote für pädagogische Fachkräfte im Bereich der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern

Delphi-Studie in Berlin und Brandenburg



Foto: [HELLAS - Delphi Oracle](#) von [Konstantinos Kiriazopoulos](#), CC BY-NC-ND 2.0

Inhalt

1.	Einleitung	3
2.	Bedarfsgerechte Zertifizierungsangebote für pädagogische Fachkräfte	5
2.1.	Lebenslanges Lernen und offene Hochschulen	5
2.2.	Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im Zuge der Professionalisierung	8
2.3.	Kompetenzorientierte Fortbildung für pädagogische Fachkräfte	11
2.3.1.	Zum Fortbildungsbegriff	11
2.3.2.	Kompetenzorientierung	13
2.3.3.	Bedarfsgerechte Angebote	15
3.	Design der Bedarfserhebung – Delphi-Studie zu Fortbildung für pädagogische Fachkräfte	17
3.1.	Die Delphi-Methode	18
3.1.1.	Befragungsrunden / Abbruchkriterium	19
3.1.2.	Ideen-Delphi als qualitative Erhebungsform	19
3.2.	Anlage und Design im Projekt Bezert_Päd	20
3.2.1.	Ideen-Delphi	20
3.2.2.	Standardisierter Fragebogen: Quantitatives Delphi	23
3.2.3.	Aufbereitung für die zweite Runde	26
3.2.4.	Stichprobenziehungen und Stichprobeneffekte	26
4.	Bedarfserhebung und Qualitätseinschätzungen – Ergebnisse der quantitativen Delphi-Studie	28
4.1.	Stichprobenbeschreibung – Wer hat alles teilgenommen?	28
4.2.	Fortbildungsbesuch	30
4.3.	Fortbildungsformate – Einschätzung und Auswahl	35
4.4.	Teilnahme-Gründe und Teilnahme-Hindernisse	37
4.5.	Eigenes Bildungsverständnis	39
4.6.	Professionelles (Selbst-)Bild	42
4.7.	Bewertung von Fortbildungsangeboten	45
4.8.	Einfluss der Einrichtung und des Trägers	47
4.8.1.	Einschätzung der Rahmenbedingungen	47
4.8.2.	Vergleich nach Einrichtungs- und Trägereigenschaften	48
4.9.	Aus- und Weiterbildung an Hochschulen	51
4.10.	Ergebnisse aus den freien Antworten	53
4.10.1.	Ausbildung oder Persönlichkeit?	54
4.10.2.	Haltung zur hochschulischen Ausbildung	55

4.10.3. Rahmenbedingungen – Zeitmangel als bedeutender Negativfaktor	56
5. Diskussion der Ergebnisse, Empfehlungen	57
5.1. Empfehlungen der Expert_innen im Ideen-Delphi.....	59
5.2. Workshop zur kommunikativen Validierung.....	60
6. Nachhaltigkeit und weitere Entwicklungsvorhaben.....	62
7. Literatur	64

1. Einleitung

Fortbildung wird von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich in hohem Maß in Anspruch genommen und ist zudem politisch erwünscht – im Zusammenhang mit der Professionalisierung und Akademisierung des Berufs und im Sinne der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Bildungssystems. Die Notwendigkeit von qualitativ hochwertigen Angeboten und kompetenten Fachkräften für den Bildungsbereich der Kleinsten wird immer wieder betont und für die Kompetenzerweiterung soll in starkem Maße Fortbildung sorgen. Die hier beschriebene Delphi-Studie des Projekts Bezert_Päd beschäftigt sich mit Fortbildungen für Pädagog_innen im Bereich von Kindertageseinrichtungen. Dabei haben wir es mit einer Berufsgruppe zu tun, die bereits sehr fortbildungsaffin ist (vgl. 2.3). Nahezu alle frühpädagogischen Fachkräfte im Kita-Bereich besuchen häufig und regelmäßig Fortbildungsveranstaltungen, was besonders bemerkenswert ist, da sie im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen durch Fortbildung kaum Möglichkeiten haben, ihre berufliche Position durch Aufstiegsfortbildungen zu verbessern. Es ist eine Gruppe, in der es bereits heute eine Tradition für Lebenslanges Lernen gibt – ein Ziel, das mit dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert wird, zu dem auch Bezert_Päd gehört.

Fortbildung wird hier als ein Bereich der beruflichen Weiterbildung verstanden, der beruflich bereits Qualifizierten in Form von institutionell angebotenen kurz- oder längerfristigen Veranstaltungen Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb gibt. Diese können sich auf Bereiche beziehen, in denen die Fachkräfte bereits tätig sind, oder ihnen neue Tätigkeitsfelder eröffnen. Im Gegensatz zur Umschulung bieten sie aber keinen neuen berufsqualifizierenden Abschluss.

Die verschiedenen Angebote sind nicht gleichmäßig für die verschiedenen Fachkräfte passend und umsetzbar. Fortbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte umfassen ein sehr heterogenes Spektrum, werden von sehr heterogenen Anbieter_innen mit unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher Zielrichtung durchgeführt (vgl. Beher/Walter 2010; Baumeister/Grieser, 2011) – kurze Einweisungen in wenigen Stunden werden ebenso besucht wie Zusatzausbildungen für Facherzieher_innen über mehrere Monate oder Jahre. In dreitägigen Workshops werden Reflexionsangebote und Biographiearbeit angeboten, um an der pädagogischen Haltung zu arbeiten – ein sehr komplexer und aufwändiger Prozess -, oder aber neue Spiele, Übungen oder Methoden vorgestellt und erprobt, eine vergleichsweise einfachere Zielstellung. Ganze Teams schließen die Einrichtung, um sich am Stück und gemeinsam mit Themen zu beschäftigen, die für die Kita gerade dringend anstehen. Andernorts werden einzelne pädagogische Fachkräfte als Multiplikator_innen entsandt und sollen das Erlernte an die Kolleg_innen weitergeben - wofür in Anbetracht der vielfältigen beruflichen Alltagsherausforderungen unterschiedlich viel Raum ist. Wieder in anderen Einrichtungen führt Fortbildung zur Spezialisierung der Fachkräfte, die dann für ein Thema oder einen Bereich besondere Verantwortung tragen. Diese verschiedenen Formen und Nutzungsmöglichkeiten von Fortbildung können sich je nach Bedarfslage der Einrichtung gut ergänzen, müssen dazu aber gut ausgewählt und abgestimmt werden. Zudem sind sie von Rahmenbedingungen in den Einrichtungen und bei Trägern abhängig, da sie Zeit und Geld kosten und die Fachkräfte auch nach der eigentlichen Veranstaltung noch Ressourcen brauchen, um an dem Thema nachhaltig weiter zu arbeiten.

Mit der Passung der Angebote für die pädagogischen Fachkräfte beschäftigt sich die hier vorgestellte Delphi-Studie. Für das Erleben von Fortbildungen gibt es verschiedene Einflussfaktoren, die in der Studie erfasst werden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass es sich aufgrund der Professionalisierungs- und Akademisierungsbemühungen um ein Berufsfeld im Umbruch handelt. Teilnahmemotivation, Hinderungsgründe, Arbeitsbedingungen in der Fortbildung und in der Kita, sowie das eigene Bildungsverständnis, das Verhältnis zu verschiedenen pädagogischen Aufgaben und zur Akademisierung des

Berufsfeldes spielen eine Rolle dabei, wie wirksam Fortbildung erlebt wird und wie sie sich auf die Berufspraxis auswirken kann. Zur Wirkung und Passung von Fortbildung für pädagogische Fachkräfte ist aktuell wenig bekannt und die Studie von Bezert_Päd versteht sich aus diesem Grund als eine explorative. Daher wurde ein inhaltlich breiter Ansatz gewählt, um möglichst viele Variablen zu erfassen, die mit dem Erleben von Fortbildung und der Umsetzung ihrer Inhalte in Zusammenhang stehen können.

Zudem gibt es in der Delphi-Studie verschiedene Informant_innen-Gruppen. Die Fachkräfte selbst, die ihre Berufspraxis gestalten und Weiterbildungsangebote in Anspruch nehmen, geben uns wichtige Auskünfte. Die Perspektive ihrer Vorgesetzten und Arbeitgeber_innen, Kitaleitungen und Träger von Kindertageseinrichtungen, ist jedoch ebenso wichtig, da sie den Besuch von Weiterbildungen zu einem erheblichen Anteil mit finanzieren und die Bedingungen vorgeben, unter denen Fachkräfte an solchen Angeboten teilnehmen können. Auch sind diese meist selbst Pädagog_innen und nehmen an Weiterbildungsangeboten teil, so dass sie sie gleich in mehrfacher Hinsicht gut beurteilen können. Für eine externe Perspektive der nicht direkt fachlich beteiligten Bevölkerung, die aber einen guten Einblick in und Wünsche an die institutionelle Bildung und Betreuung ihrer Kinder hat, wurden zudem in einigen Punkten auch Eltern befragt.

Bezert_Päd steht für die Entwicklung bedarfsgerechter Zertifizierungsangebote für pädagogische Fachkräfte im Bereich der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Es ist ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das an der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB) durchgeführt wurde. Es wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, kofinanziert aus den Mitteln des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union.

2. Bedarfsgerechte Zertifizierungsangebote für pädagogische Fachkräfte

Mit dem Projekttitel „Bedarfsgerechte Zertifizierungsangebote für pädagogische Fachkräfte im Bereich der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern“ ist das Projekt Bezert_Päd im September 2011 angetreten, um bedarfsgerechte Fortbildungsangebote selbst zu entwickeln, durchzuführen, zu evaluieren und zu erforschen. Hintergrund des Projektes waren konkrete Anfragen für passgenaue Fortbildungsangebote. Verschiedene Träger waren auf die Projektleitung zugegangen mit der Frage nach einer längerfristigen Fortbildung für ihre spezifische Bedarfslage. In einem Fall war dies die Erweiterung für Kinder unter drei Jahren bei einem Träger und sein Wunsch nach entsprechender Kompetenzerweiterung seiner pädagogischen Fachkräfte. In zwei anderen Fällen ging es um eine Teamfortbildung zu ganz bestimmten Themen, die aktuell für Herausforderungen an die pädagogischen Fachkräfte sorgten.

Im Projekt wurden Fortbildungsangebote in Kooperation speziell für diese Zielgruppen konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Neben der praktischen Erfahrung und dem Wissenszugewinn durch die Begleitforschung wurde die Delphi-Studie durchgeführt, die hier dargestellt wird. Die konkrete Durchführung des von Fortbildungs-Zertifikatskursen als einer Form von wissenschaftlicher Weiterbildung hat dabei das Erkenntnisinteresse angeregt. Das Forschungsinteresse war zudem bestimmt durch grundsätzliche Fragen wie: Was macht gute Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte aus? Was wünschen sich welche Gruppen (Fachkräfte, aber auch Einrichtungsträger, Einrichtungsleitungen und Eltern) in der Praxis? Welche Erfahrungen haben sie gemacht? Wie sieht ihr Selbst- und Bildungsverständnis aus?

In diesem Kapitel soll zunächst der theoretische und politische Hintergrund der Studie erläutert werden.

2.1. Lebenslanges Lernen und offene Hochschulen

Bezert_Päd wird gefördert im bundesweiten Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Der Wettbewerb gehört zur Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“, die 2008 beschlossen wurde, um gleiche Bildungschancen unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft zu sichern und allgemein das Bildungsniveau anzuheben. Dabei wurden Maßnahmen für verschiedene Lebensphasen angestrebt und gefördert. Der Wettbewerb hat 2011 mit der ersten Förderphase begonnen, in der auch Bezert_Päd gefördert wurde. Er hat zum Ziel, innovative, nachfrageorientierte und nachhaltige Konzepte für verschiedene Formen von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen zu fördern, um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern und Chancengleichheit herzustellen. Hochschulen sollen ihre Zielgruppe erweitern und auch beruflich erfahrenen Menschen Angebote machen, die für sie passen.

Aus politischer Sicht spricht viel dafür, lebenslanges Lernen zu fördern: In einer Wissensgesellschaft, in der Wissen und Technologien schnell veralten, müssen die Kompetenzen in den verschiedenen Organisationen immer wieder aufgefrischt werden, um die Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsstandorts zu erhalten. Diese Situation wird dadurch verschärft, dass sich die demographischen Verhältnisse ändern: Weniger Menschen werden geboren, gleichzeitig steigt die Lebenserwartung, so dass es wünschenswert ist, wenn Arbeitnehmer_innen möglichst lange fit für den Arbeitsmarkt sind.

Im Umkehrschluss bedeutet das auch Vorteile, die sich für Einzelpersonen dabei ergeben. Durch Weiterbildung können Berufstätige nicht nur zur Sicherung ihres Arbeitsplatzes und ihrer beruflichen Karriere beitragen, sondern auch zu ihrer persönlichen Weiterentwicklung. Die Entwicklungsprozesse von Organisationen und das individuelle Lernen sind verknüpft im Leitbild der „lernenden Organisation“ (vgl. Senge 1998). Seine fünf Disziplinen umfassen

- die Kompetenz, das System und seine Zusammenhänge mitzudenken,
- eine gemeinsame Vision,
- kooperatives Lernen im Team,
- selbstorganisierten Kompetenzerwerb („personal mastery“) und
- gemeinsame, aber auch selbstbestimmte kritische Reflexion von „mental Modellen“, die Haltungen und Überzeugungen beinhalten.

Lebenslanges Lernen des Individuums kann damit als Teilbereich von organisationalem Lernen eingeordnet werden. Es wird dann mit weiteren Maßnahmen und Strategien verknüpft, um zur Organisationsentwicklung beizutragen. Im Sinne der o.a. Argumentation ist es aber auch als Teil der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zu verstehen.

Lebenslanges Lernen ist dabei nicht mit Weiterbildung gleichzusetzen (vgl. Hanft/Maschwitz 2012). So wie Bildungsprozesse schon bei Säuglingen stattfinden, ohne angeleitet zu werden, wird ein Großteil der erforderlichen Kompetenzen nicht in der Aus- und Weiterbildung erworben, sondern beim alltäglichen Arbeiten und Leben durch die sich dort stellenden Probleme und die Erarbeitung von Lösungsstrategien. Auch an Hochschulen werden Kompetenzen informell erworben – alle Studierenden entwickeln etwa Strategien für ihr persönliches Wissensmanagement, ohne dazu einen Kurs zu besuchen.

Nach Wolter (2011), der sich dabei auf Schuetze/Slowey (2012) bezieht, müssen unter anderem folgende Zielgruppen im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen an Hochschulen beachtet werden:

- „second chance learners“, z. B. in Deutschland Studierende des Zweiten oder Dritten Bildungswegs
- „deferrers“, z. B. Studierende, die nach Erwerb der Studienberechtigung zunächst eine Berufsausbildung absolvieren, erwerbstätig sind und erst danach ein Studium aufnehmen
- „recurrent learners“, Studierende, die zum Erwerb eines weiteren akademischen Grades (in der Regel des Master) an die Hochschule zurückkehren
- „returners“, z. B. vorübergehende Studienab- bzw.-unterbrecher_innen, die ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt wiederaufnehmen
- „refreshers“, die ihr Wissen und ihre Kompetenzen durch Weiterbildung an der Hochschule erweitern oder „auffrischen“ wollen
- „learners in later life“, in Deutschland z. B. sogenannte Seniorenstudierende.

Es sind also sehr unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, für die Angebote gemacht werden sollen. Seit dem KMK-Beschluss vom 5. März 2009 gibt es über die berufliche Qualifikation neue Zugänge zur Hochschule, die nicht mehr vom Abitur abhängen – die Studierendenschaft wird diverser und soll es auch werden.

Eine Öffnung der Hochschule zielt damit nicht nur darauf ab, mehr Studierende zu akquirieren, sondern auch andere Bildungsformate anzubieten, die für diese Lernenden passend sind. Modulare, flexibel studierbare Angebote sind attraktiv für berufstätige Studierende. Hochschulabsolvent_innen, die sich weiterbildend an der Hochschule qualifizieren möchten, brauchen unter Umständen weniger oder andere Begleitung und Beratung als Studierende, die sich erst später im Leben zu einem Studium entschlossen haben. Auch Services wie Kinderbetreuung müssen für berufstätige Studierende bedacht werden. Berufserfahrene Menschen bringen außerdem ihre beruflich erworbenen Kompetenzen ein und haben andere Anliegen als Studierende in der Erstausbildung, so dass auch die didaktischen Strategien überdacht werden müssen. Hanft (2013) zählt folgende Aspekte auf, die lebenslanges Lernen an Hochschulen begünstigen:

- „Offenheit gegenüber heterogenen Studierenden, deren Zulassung zu Studienprogrammen weniger auf Grundlage formaler Zugangsberechtigungen als vielmehr entlang ihrer eingebrachten Kompetenzen erfolgt.
- Gestaltung von Übergängen entlang vorhandener Kompetenzen und unterschiedlicher Leistungsvoraussetzungen, z.B. über Beratungsangebote, Maßnahmen zur Förderung der Studierfähigkeit und Vorbereitungskurse für höhere Bildungsstufen oder die Anrechnung von außerhochschulisch erlangten Kompetenzen.
- Flexible, auf das gesamte Jahr verteilte Programme für heterogene Zielgruppen, deren Teilnahme auf individuelle zeitliche Budgets zugeschnitten werden kann. Modulare Studienformate mit vielfachen Übergangsmöglichkeiten.
- Studienprogramme, die professionell geplant, entwickelt und gemanagt werden. Die medientechnische Aufbereitung der Inhalte, die Qualitätssicherung und –entwicklung sowie der Studierenden- und Lehrenden-Support erfolgt in Abstimmung zwischen den fachlich verantwortlichen Einrichtungen.“ (S. 16f.)

Strategien für Lebenslanges Lernen an Hochschulen können dazu beitragen, dass sich insgesamt die Lehre an Hochschulen verbessert und Zugangschancen, auch für eher benachteiligte Gruppen der „traditionellen“ Studierenden verbessern – auch diese haben oft Kinder, sind berufstätig, gesundheitlich eingeschränkt oder brauchen aus anderen Gründen zusätzliche Unterstützung und flexiblere Angebote.

Mit „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ werden für die Hochschulen Anreize gesetzt, lebenslanges Lernen als Strategie zu etablieren. Denn dabei stehen deutsche Hochschulen noch am Anfang: Obwohl schon im Bologna-Prozess seit 2001 dazu aufgefordert wurde, „Strategien für das lebensbegleitende Lernen“ (vgl. Europäische Hochschulminister_innen 2001) zu entwickeln, attestieren Hanft und Maschwitz (2012), dass deutsche Hochschulen inzwischen einige Weichenstellungen vorgenommen haben, der geforderte Kulturwandel aber noch nicht stattgefunden hat. Auch Geffers und Wolter stellen aufgrund ihrer Forschungsergebnisse fest, dass das Konzept des lebenslangen Lernens noch nicht genügend umgesetzt ist: "Weder hat es in den letzten Jahren ein größeres Wachstum in der Teilnahme an Weiterbildung gegeben, noch kann von einer deutlichen Reduzierung der sozialen Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung im Schul- und Hochschulsystem oder in der Weiterbildung gesprochen werden." (Geffers/Wolter 2013, S.7).

Im Mittelpunkt des Forschungsvorhabens von Bezert_Päd stand die Zielgruppe der kindheitspädagogischen Fachkräfte. Für diese Fachkräfte ist das lebenslange Lernen bereits vertraut, wie die Teilnahmezahlen zeigen (vgl. 2.3.1). Doch sind sie auch mit veränderten Anforderungen an ihren Beruf und die Veränderung der Ausbildungssituation in nicht nachlassendem Maß darauf angewiesen, sich kontinuierlich weiterzubilden. Inwiefern dies systematisch geschieht und in das Qualitätsmanagementkonzept der Einrichtung eingebunden ist, oder etwa weitere Prinzipien der „lernenden Organisation“ damit verknüpft werden, ist dabei noch herauszufinden.

Die hier vorliegende Studie will dazu beitragen, dass Fortbildung für pädagogische Fachkräfte zu deren Situation, den Fragen, Bedarfen, Problemen und Interessen, sowie zur Einrichtung passt. Zudem wird die Offenheit der Befragten für Angebote des lebenslangen Lernens an Hochschulen abgefragt. Dies ist ein Bildungsort, der den meisten Fachkräften in ihrer eigenen Bildungsbiographie nicht vertraut ist, da die Akademisierung gerade erst beginnt und wenige pädagogische Fachkräfte vor ihrer Ausbildung bereits studiert haben (vgl. 4.1). Diese Offenheit ist nötig, damit sich die Fachkräfte auf Selbstbildungsprozesse einlassen und die Hochschule als Lernort für Weiterbildung von ihnen (gewinnbringend) genutzt werden kann.

2.2. Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im Zuge der Professionalisierung

Der Bereich der Kindheitspädagogik hat sich in den letzten Jahren deutlich verändert, so dass Fachkräfte, die ihren Beruf seit Jahren ausüben, nun mit veränderten Anforderungen konfrontiert sind. Professionalisierung und Akademisierung spielen für das Berufsfeld aktuell eine wichtige Rolle. Die sichtbarste Veränderung ist für die Fachkräfte die hochschulische Ausbildung für den Beruf Erzieher_in, die in anderen europäischen Ländern zum Standard gehört und die in Deutschland seit 2004 zur Fachschulausbildung hinzugekommen ist.

Aus fachpolitischer Sicht ist in den letzten Jahren der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen immer bedeutsamer geworden. In ihrem Beschluss vom Juni 2002 mit dem Titel „Bildung fängt im frühen Kindesalter an“ fordert die Jugendministerkonferenz (JMK)¹ dazu auf, den Bildungsauftrag in der Kindertagesbetreuung zu intensivieren und neue Wege der Gestaltung von Bildungsprozessen zu initiieren. In diesem Zusammenhang formuliert die JMK,

„dass Kinder aus eigenem Antrieb heraus über eine ausgeprägte Lernmotivation verfügen und Lernanregungen offen gegenüberstehen, wenn sie über verlässliche Bindungen zu Erwachsenen verfügen. [...] Gerade die hohe soziale Bindungsqualität zwischen Kindern und den Fachkräften bildet dabei ein wichtiges Fundament für ein ganzheitlich angelegtes Lernen.“ (JMK 2002, o. S.)

In ihrem gemeinsamen Beschluss vom Frühsommer 2004 haben JMK und Kultusministerkonferenz (KMK) einen gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen verfasst. Darin wird betont, dass Bildungsprogramme für den Elementarbereich insbesondere die Aufgabe haben, „die Grundlagen für eine frühe und individuelle Förderung der Kinder zu schaffen“ (JMK 2004, S.16). In der Folge dieser Beschlüsse haben alle Bundesländer Bildungsprogramme verfasst, die den normativen Rahmen darstellen, in dem sich der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen bewegen soll. Diese Programme oder Empfehlungen liegen nun schon eine Weile vor und sind zum Teil auch verbindlich (wie in Berlin und Brandenburg). Wie genau sie umgesetzt bzw. mit den eigenen Konzeptionen der Einrichtungen verbunden werden sollen, ist jedoch nach wie vor ein Prozess, der u.a. durch Weiterqualifizierung begleitet werden kann.

Nachdem sich die Bundesregierung auf Grundlage des Zwölften Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 2005) dazu entschlossen hat, das institutionelle Betreuungsangebot für unter dreijährige Kinder deutlich auszubauen, ist dieser Bereich in den Fokus der frühen Bildung gerückt. Durch den Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz sind viele Einrichtungen und Träger mit einem erweiterten Spektrum ihrer Aufgaben konfrontiert, vorwiegend, aber nicht nur in den alten Bundesländern. Der Ausbau der Kindertagesbetreuung für die bis dreijährigen Kinder stand zunächst vorrangig unter dem Vorzeichen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Von Seiten der Wissenschaft und der pädagogischen Praxis wurde jedoch schnell angemerkt, dass eine Betreuung der jungen Kinder außerhalb der Familie nicht allein dem Zweck dienen darf, dass beide Eltern berufstätig sein können, sondern dass es neben der Betreuung dringend um die Bildung und Erziehung der Kinder gehen muss. Dies entspricht auch den gesetzlichen Anforderungen (vgl. § 22 Abs. 3 SGB VIII). Dort werden Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen definiert, in denen Kinder in ihrer Entwicklung gefördert werden und in denen Kinder Gelegenheit haben, sich zu bilden und dabei Anregung und Unterstützung erhalten. Obwohl in Berlin und Brandenburg vergleichsweise viele Kinder bis drei Jahren in Kindertageseinrichtungen oder in der Kindertagespflege betreut werden, sehen pädagogische Fachkräfte auch hier einen Nachholbedarf an Qualifizierung, wie Anfragen an die Evangelische Hochschule Berlin zeigen. Auch die JFMK widmet in ihrem Beschluss vom Juni 2010 „bei der Umsetzung des Krippenausbauprogramms

¹ Seit 2006 ist das Aufgabenfeld der seitdem Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) genannten Institution erweitert wurden.

der Sicherstellung der Qualität und Quantität der Betreuung der unter Dreijährigen besondere Aufmerksamkeit.“ (JFMK 2010a, o. S.). In den Beschlüssen aus dem Jahr 2011 formuliert die JFMK noch deutlicher die Auswirkungen und ihren Anspruch an frühkindliche Bildung:

„Eine qualitativ hochwertige Kindertagesbetreuung fördert den Zugang zur Bildung, wirkt sozialer Ungleichheit im Bildungsverlauf entgegen, gewährleistet präventive Effekte und verbessert damit die Chance auf eine bessere gesellschaftliche Integration. Langfristig hat die Qualität der Bildung von frühester Kindheit an Einfluss auf den Arbeitsmarkt und die wirtschaftliche Entwicklung.“ (JFMK 2011, Punkt 6.)

In ihrem Beschluss vom Juni 2009 sieht die JFMK „in dem Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule eine besondere Herausforderung, die nur durch ein Zusammenwirken von Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen im Sinne des Kindes gemeistert werden kann.“ (JFMK 2009, o. S.) Weitere bildungspolitische Veränderungen haben sich durch die Einrichtung von verlässlichen Halbtagsgrundschulen und gebundenen Ganztagsgrundschulen ergeben. Auch hier gilt es neue Formen des kooperativen Miteinanders von Jugendhilfe und Schule zu entwickeln, wie z. B. Ansätze der Jugendhilfe – verankert im SGB VIII – in die Schule einzubringen und mit den Angeboten der Schule zu verbinden. Neben schulsozialpädagogischen Aufgaben, etwa der Beratung- und Präventionsarbeit und der Erweiterung der sozialen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern, ist die Entwicklung von integrierten Unterrichtsmodellen (Kooperation von Erzieher_innen mit Lehrpersonal im Unterricht) und Tagesabläufen (Rhythmisierung von Unterricht und Freizeitangeboten) erforderlich. Das Bundesland Berlin hat sich hier mit dem Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule (Ramseger/Preissing/Pesch 2009) und Brandenburg mit dem gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2009) auf den Weg gemacht. Die Herausforderung für Erzieher_innen besteht nun darin, nicht nur den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule vorzubereiten, sondern gemeinsam und in Zusammenarbeit mit Lehrer_innen Verantwortung für den Bildungsweg der Kinder auch nach dem Eintritt in die Grundschule zu übernehmen. Viele pädagogische Fachkräfte benötigen für diese Kooperation weitere Qualifizierung.

Insgesamt wird deutlich, dass pädagogische Fachkräfte, die für die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Institutionen des Elementarbereichs zuständig sind, vor einer Fülle von Herausforderungen stehen. Für eine professionelle Begleitung kindlicher Bildungsprozesse bedarf es zum einen Kenntnisse über diese Bildungsprozesse auf neuestem wissenschaftlichen Niveau, die gemeinsam im Team in pädagogisches Handeln umgesetzt werden, und zum anderen einer Vernetzung mit anderen Akteur_innen im grundschulpädagogischen und sozialpädagogischen Bereich sowie einer Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder. In der Anlage zum Umlaufbeschluss „Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern“ beschreibt die JFMK das Berufsprofil pädagogischer Fachkräfte folgendermaßen:

„Pädagogische Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen (Krippen, Kindergärten) und auch in Angeboten für Schulkinder in Horten oder in Ganztagsgrundschulen sind gefordert, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln und auszubauen. Erforderlich ist, dass sie über eine professionelle Haltung verfügen, die eine Entfaltung frühkindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern ermöglicht und gleichzeitig den Schutz, die Sicherheit und die Pflege der Kinder als einen Teil des Bildungsauftrages versteht. Sie müssen sich zudem auch neuen erweiterten Aufgaben in der Arbeit mit Kindern, z.B. Heterogenität, Inklusion und Prävention, stellen. Diese sozialpädagogischen Dimensionen mit den damit verbundenen Wert- und Normvorstellungen sind in ihrer Ausrichtung eher auf integrative Konzepte als auf Segregation ausgelegt. Hinzu kommen neue Bezüge zum Sozialraum der Einrichtungen und vernetzte Formen der Bildungsförderung, wie sich dies z.B. in der Weiterentwicklung von

Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren (vernetzte und integrierte Angebotsstruktur für Familien u. a. zur Sicherung von Prävention) und einer intensiven und kontinuierlichen Zusammenarbeit mit dem Primärbereich ergibt.“ (JFMK 2010b, o. S.)

In den hier angesprochenen politisch-rechtlichen Texten wird deutlich, dass sich die Professionalisierung auf mehreren Ebenen vollzieht (vgl. Mischo/Fröhlich-Gildhoff 2011): Normative Veränderungen (die Bildungs- bzw. Orientierungspläne, sowie gesetzliche Änderungen) und institutionelle Veränderungen (wie die Erweiterung auf den Krippenbereich oder zum Familienzentrum) sind dabei verschränkt mit inhaltlichen Weiterentwicklungen bzw. veränderten inhaltlichen Anforderungen. Pädagogische Fachkräfte sollen im Zuge ihrer Professionalisierung in der Lage sein, ihre Arbeitsprozesse „systematischer und differenzierter“ (Mischo/Fröhlich-Gildhoff 2011, S.5) zu betrachten, die Entwicklung der Kinder zu beobachten und dokumentieren, einzelne Bildungsbereiche methodisch zu fördern, professionell mit Eltern zusammenzuarbeiten und sich mit Qualitätsmanagement zu befassen. Diese neuen Anforderungen spiegeln sich in den Listen der Weiterbildungsthemen wieder.

Zusätzlich lässt sich ein Paradigmenwechsel im Verständnis von Pädagogik bzw. Pädagog_innen beobachten, der für den kindheitspädagogischen Bereich eine große Rolle spielt. Während insbesondere im 18. Jahrhundert, sowie im Nachkriegsdeutschland und später in der DDR die Aspekte der Erziehung und Betreuung im Vordergrund standen, wird heute ein ganzheitlicher Begriff der Bildung in der frühen Kindheit wieder stärker fokussiert, wie er bereits in reformpädagogischen Konzepten zugrunde liegt:

„Die frühe Kindheit gilt als Lebensphase der größten Lernfähigkeit (Bildsamkeit), aber auch der größten Verletzlichkeit. Außerdem wird sie als diejenige Lebensphase betrachtet, in welcher Kinder am stärksten ‚ihre eigenen Lehrmeister‘ sind.“

(Liegle 2007, S. 3)

„(..) Professionalität wird so verstanden, dass Sehen (und Hören), Denken und Handeln bezogen sind auf das Kind als ‚ganze‘ Person. Das heißt: Die Bildungsprozesse der Kinder werden als Tätigkeits- und Ausdrucksformen ihrer individuellen und sozialen Existenz, Lern- und Lebensgeschichte verstanden.“

(Liegle 2007, S. 5)

Dabei bestätigen auch neuere entwicklungspsychologische und neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse sowie eine konstruktivistische Perspektive die Relevanz von selbstgesteuertem Lernen. So ist heute bekannt, dass bereits Säuglinge einiges Wissen mitbringen und Kompetenzen haben, ihr eigenes Lernen zu steuern (vgl. Gopnik, Kuhl et al. 2003). Es ergibt sich ein verändertes „Bild vom Kind“ (vgl. z.B. Kluge 2006) und mit ihm eine veränderte Vorstellung davon, wie eine gute frühkindliche Pädagogik auszusehen hat.

„Damit wandelt sich auch die Rolle der Erwachsenen im kindlichen Bildungsprozess. Sie werden heute weniger dazu gebraucht, den Kindern das Wissen vorzuordnen, das sie für die Bewältigung ihrer Zukunft zu benötigen scheinen, als dafür, dass sie ihnen den Rahmen vorstrukturieren, innerhalb dessen sie selbstständig handeln und denken können sowie die geistigen und kulturellen Werkzeuge zugänglich machen, mit welchen sie sich ihr Können und Wissen von Anfang an selbst erarbeiten.“

(Schäfer 2006, S. 43)

Für Pädagog_innen, die selbst in einem erwachsenen-, wissens- und vermittlungszentrierten Bildungssystem sozialisiert worden sind, bedeutet die Professionalisierung also auch, die eigenen biographischen Erfahrungen zu reflektieren und zu hinterfragen. Sie sind gefordert, sich mit dem pädagogischen Bild einerseits vom Kind, andererseits von sich selbst, auseinander zu setzen und dabei auch erlebte Normen zu korrigieren und biographische Muster zu durchbrechen. „Mit professioneller Haltung werden also – im Sinne

eines Habitus – oft implizit bleibende, handlungsleitende, habitualisierte Orientierungen bezeichnet, die im Sinne generativer Strukturen nicht nur ‚Spuren‘ von – vergangenen, (berufs-)biografischen – Erlebnissen und Erfahrungen sind, sondern auch ‚Motor‘ für eine spezifische Form der Gestaltung und Hervorbringung von sozialer Realität und beruflicher Handlungspraxis.“ (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 9)

Die Professionalisierungsanforderungen an pädagogische Fachkräfte, wie sie hier skizziert worden sind, können also zusammenfassend als äußerst anspruchsvoll beschrieben werden. Sie reichen weit über die Beschäftigung mit Inhalten und Strukturen hinaus in eine pädagogische Identität und an den Kern der Person heran. Wo solche Anforderungen gestellt werden, ist zu erwarten, dass die Veränderung bei den angesprochenen Personen bzw. dem Berufsfeld als Ganzes, auch persönliche Krisen hervorruft. Diese für die Weiterentwicklung produktiv zu nutzen, ist eine herausfordernde Aufgabe für Organisationen und Dozent_innen im Bereich Kindheitspädagogik.

2.3. Kompetenzorientierte Fortbildung für pädagogische Fachkräfte

Das Projekt Bezert_Päd befasst sich mit kompetenzorientierter Fortbildung an Hochschulen.

Unter dem Stichwort der Kompetenzorientierung findet an Hochschulen ein ähnlicher Paradigmenwechsel statt wie mit dem veränderten „Bild vom Kind“ und dem einhergehenden Bildungsverständnis in der Kindheitspädagogik. Die Ähnlichkeiten liegen auch in den daraus abgeleiteten didaktischen Leitbildern, die von einem sich selbst bildenden Menschen ausgehen, der in seiner Entwicklung und bei seinem Lernen nur unterstützt werden kann, dem aber keine Bildung durch Lehrtätigkeit „vermittelt“ werden kann. In der Diskussion werden die Fragen, was Kompetenz eigentlich ist und wie sich Kompetenzentwicklung vollzieht bzw. didaktisch gefördert werden kann, oft getrennt behandelt, obwohl sie sich gegenseitig bedingen.

Die Bedeutung und Relevanz des Kompetenzbegriffs soll in diesem Kapitel noch einmal erläutert werden. Zuerst soll aber kurz verortet werden, was hier mit Fortbildung gemeint ist.

2.3.1. Zum Fortbildungsbegriff

Fortbildung wird, wie bereits in der Einleitung skizziert, von Bezert_Päd als ein Bereich der beruflichen Weiterbildung verstanden. Während Weiterbildung ein weiter gefasster Begriff ist und auch informelles Lernen mit einschließt, sind mit Fortbildung nur institutionalisierte Formen der beruflichen Weiterbildung gemeint. Weiterbildung und also auch Fortbildung richtet sich an beruflich bereits qualifizierte Erwachsene und wird teilweise auch in Konkurrenz mit dem Begriff der Erwachsenenbildung verwendet.

In dem Begriff ist noch nicht definiert, welchen Umfang ein Fortbildungsangebot hat. Es kann sich auf Bereiche beziehen, in denen die Fachkräfte bereits tätig sind, oder ihnen neue Tätigkeitsfelder innerhalb ihres beruflichen Spektrums eröffnen. In seiner Reichweite ist es aber beschränkter als etwa eine Umschulung, die einen neuen berufsqualifizierenden Abschluss eröffnet.

Das Verhältnis von Fortbildung zu anderen Formen der Weiterbildung wird von Hippel und Grimm (2010) beschrieben und in Abbildung 1 dargestellt.

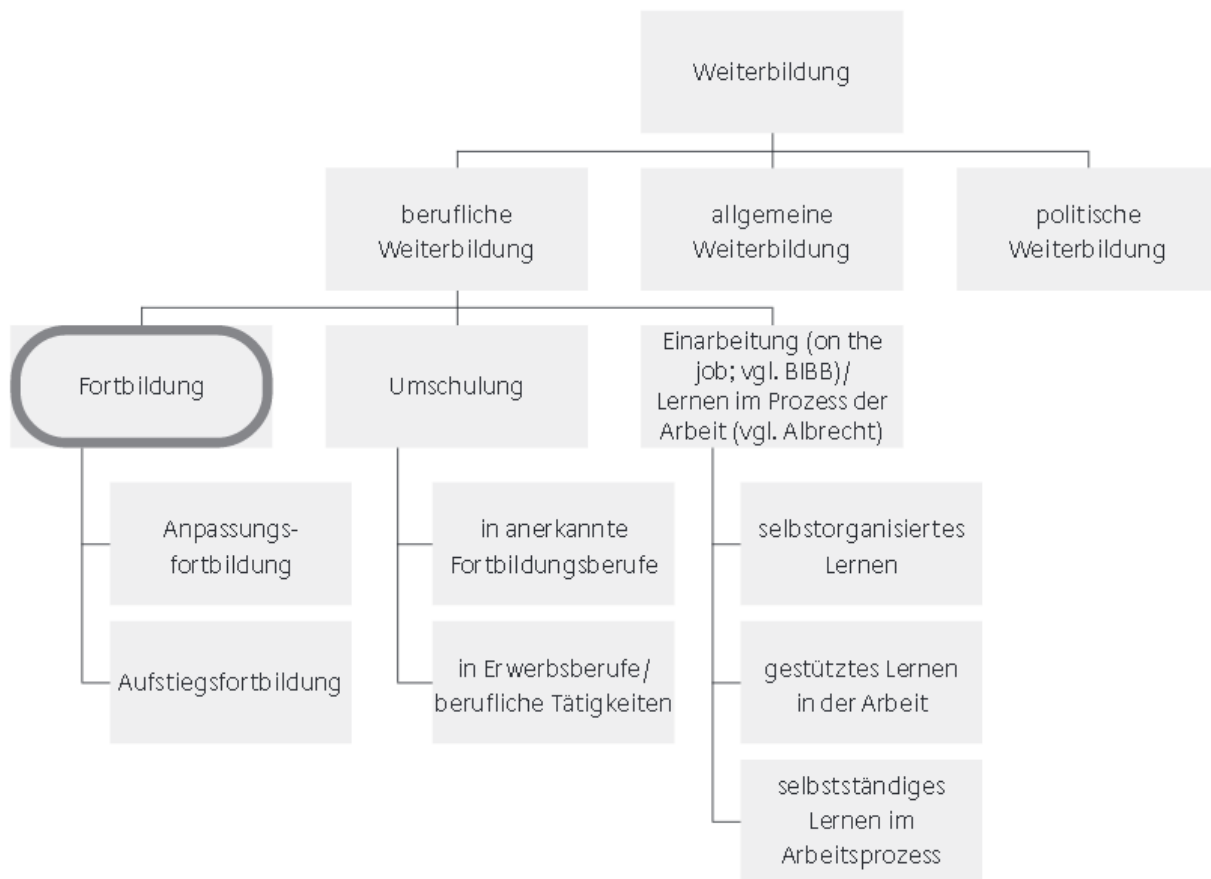


Abbildung 1: Strukturschema der Weiterbildung von Hippel/Grimm (2010)

Pädagogische Fachkräfte im Kita-Bereich sind eine Berufsgruppe, die ausgesprochen fortbildungsaffin ist. Wie sehr sie sich an dieser Stelle von anderen Arbeitnehmer_innen unterscheiden, zeigt zum Beispiel eine Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA), die Hall und Krekel (2008) auswerten. Danach haben im Untersuchungsjahr 2006 57% der Arbeitnehmer_innen an formalisierter beruflicher Weiterbildung teilgenommen. „Deutlich über dem Durchschnitt liegen Erwerbstätige in sekundären Dienstleistungsberufen wie Sozial- und Erziehungsberufen (82%), Gesundheits- und Pflegeberufen (78%), Organisations- und Verwaltungsberufen (74%), Technischen/IT-Berufen (72%), Wissenschaftsberufen (71%) sowie Erwerbstätige in Ordnungs- und Sicherheitsberufen (68%) und Dienstleistungskaufleute (67%)“ (Hall/Krekel 2008, S. 70). Auch die hier als überdurchschnittlich aufgeführte Teilnahme der Sozial- und Erziehungsberufe allgemein wird von den pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen noch weit übertroffen: Beher/Walter (2012) stellen in ihrer Studie fest, dass in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung „von den 4.494 Einrichtungsleitungen und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern 96% mindestens an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen und nur 4% der Befragten kein entsprechendes Angebot besucht haben“ (S. 33). Ähnlich hohe Teilnahmequoten wurden auch in der hier vorliegenden Studie gefunden (vgl. 4.2).

Fortbildung ist für pädagogische Fachkräfte bisher etwas, was hauptsächlich von Wohlfahrtsverbänden, kirchlichen, kommunalen oder privaten Weiterbildungsinstituten und nur in seltenen Fällen von Hochschulen durchgeführt wird. So entfallen laut der Studie von Beher und Walter (2010) nur 2% der Angebote auf Hochschulen, in der (stärker vorstrukturierten) Stichprobe von Baumeister und Grieser (2011) sind es sogar nur 0,8% der Angebote. Weiterbildung an Hochschulen ist insgesamt ein neues Feld (vgl. 2.1), das sich aber

besonders für die in einem Akademisierungsprozess befindliche Kindheitspädagogik rasch ausdehnen könnte.

2.3.2. Kompetenzorientierung

Wenn heute Studiengänge oder hochschulische Zertifikatsangebote geplant werden, spielen die zu erwerbenden Kompetenzen dabei eine große Rolle. Die Kompetenz bezieht sich dabei nicht mehr wie bei Chomsky (1972) in der Sprachwissenschaft auf ein abstraktes Potenzial, das nicht unbedingt in den Handlungen realisiert wird, sondern stellt das Handeln klar in den Vordergrund. Statt wie herkömmlich an einem Curriculum mit Lehrzielen und –inhalten (input) orientieren sich Hochschulbildungspläne nun an Kompetenzen und Lernergebnissen (outcome). Der Paradigmenwechsel, der hier im Gange ist, ist noch lange nicht vollständig vollzogen, wird aber gesichert durch den Europäischen sowie den Deutschen Qualifikationsrahmen (EQR bzw. DQR)² und den Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) – angeschoben durch die Bologna-Reform zu einem durchlässigen europäischen Hochschulraum. Im Vordergrund der Kompetenzorientierung steht dabei die Beschäftigungsfähigkeit, die u.a. die Qualifikation eines Bachelor of Arts als berufsqualifizierenden Abschluss rechtfertigt. Kompetenzorientierung in der Lehre soll sicherstellen, dass die Absolvent_innen eines Studiengangs nicht nur über relevantes Fachwissen verfügen, sondern dieses auch einsetzen können, um die Herausforderungen des beruflichen Alltags zu meistern. Das zugrunde liegende Kompetenzkonzept ist also stark auf die wirtschaftliche Verwertbarkeit ausgerichtet. Im DQR beschreibt Kompetenz „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2013, S. 15). In der Umsetzung liegt der Fokus jedoch auf den erworbenen Qualifikationen, die stark über die Lernorte, an denen die Kompetenzen erworben werden, und auf einem bestimmten möglichst gut nachweisbaren Zeitaufwand, der für den Kompetenzerwerb genutzt werden soll, definiert werden.

Eine in pädagogischen Publikationen weit verbreitete Kompetenzdefinition stammt von Weinert (2001, S.27): Kompetenzen sind danach „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Diese Definition ähnelt auf den ersten Blick jener des DQR, sie beschreibt jedoch feiner das Zusammenspiel von Kognition und Emotion und stellt das Problemlösen als Objekt der Kompetenzanwendung in den Mittelpunkt.

Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. (2014) unterscheiden drei Arten von Kompetenzmodellen:

- Struktur- bzw. Komponentenmodelle, die nach inhaltlichen Teilbereichen differenzieren
- Stufen- bzw. Entwicklungsmodelle, die verschiedene aufsteigende Niveaus des Kompetenzerwerbs unterscheiden
- Prozessmodelle, die Kompetenz(-entwicklung) als zyklische Prozesse betrachten, in denen Problemstellungen bzw. das Handeln immer wieder neu erfasst, reflektiert, umgesetzt und bewertet werden muss.

² Zu beachten ist, dass EQR und DQR über den Bereich der Hochschulbildung hinaus reichen und auch Schul- bzw. berufliche Bildung sowie Weiterbildung einbeziehen.

Dabei sind auch Mischformen möglich, wie z.B. Komponentenmodelle, die außerdem verschiedene Niveaus unterscheiden – im DQR wird so eine Vier-Säulen-Struktur (Unterscheidung nach Fachkompetenz, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten, sowie Personaler Kompetenz, unterteilt in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) mit einem Niveauindikator verknüpft (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2013).

Ein noch weitgehend ungelöstes Problem ist in der Kompetenzdebatte, welche Auswirkungen die Kompetenzorientierung auf die Lehre an Hochschulen und in der Weiterbildung hat oder haben sollte. Im DQR wird neben Kompetenzen häufig fast gleichbedeutend auch von Lernergebnissen gesprochen. Festgelegt wird, welche Abschlüsse zu welchen Kompetenzniveaus führen sollen – unklar bleibt dabei aber, mit welchen didaktischen Mitteln die Kompetenzentwicklung ermöglicht werden soll oder wie das Erreichen des geforderten Kompetenzniveaus tatsächlich überprüft werden kann, da traditionelle Prüfungen wie Klausuren, Hausarbeiten und Referate oft nur Fachwissen prüfen. Rolf Arnold stellt daher fest, dass der Kompetenzdiskurs „im Kern ein didaktischer Diskurs“ (Arnold/Erpenbeck 2015, S.3) ist.

Obwohl die Kompetenzorientierung an Hochschulen eher neu ist, haben die dahinter stehenden theoretischen Konzepte in der Pädagogik durchaus schon eine längere Tradition, die teilweise über Jahrhunderte immer wieder aufgegriffen und verändert wurde und nun in der Hochschuldidaktik neue Aktualität erhält. Die Betonung der Selbstregulation/ Selbstbildung (vgl. Liegle 2007, S. 32 f.), also des Menschen, der sich selbst bildet und seine Bildung aktiv schafft, ist bereits im humanistischen Bildungsbegriff enthalten und setzt sich u.a. fort in reformpädagogischen Konzepten sowie im derzeit in deutschen Kindertageseinrichtungen vorherrschenden Situationsansatz (vgl. Redaktion kindergarten heute, 2007). Interdisziplinäre Betrachtungen, die Konzepte aus der Psychologie, Neurobiologie und Pädagogik zusammenführen (vgl. z.B. Herrmann 2009), geben diesen mehr Gewicht. Dabei steht Kompetenzorientierung also auch für innovatives, kreatives Lernen, während traditionellere Angebote häufig rein reproduktives Lernen fördern.

Im Zentrum einer kompetenzorientierten Didaktik stehen also Selbstbildungsprozesse; die Aufgabe der lehrenden Person verändert sich damit, wie in der Kindheitspädagogik, vom Vermitteln zum Begleiten bzw. Ermöglichen. Rolf Arnold formuliert: „Lehren ist eine Inszenierung von Erfahrungsräumen, in denen den Lernenden Erklärungs-, Vertiefungs- und Diskursmöglichkeiten eröffnet werden, die sie zu ihren Bedingungen nutzen können, ohne dass diese unmittelbar auf die Lernenden einwirken oder ihre Kompetenzentwicklung ohne deren innere Zustimmung nachhaltig beeinflussen könnten“ (Arnold/Erpenbeck 2015, S. 58). Im Gegensatz dazu stellt er jedoch auch fest, dass an den Hochschulen nach wie vor eine Input- und Wissenszentrierung vorliege – „Die Überschätzung des ‚Vermittelns‘ ist eher eine lernkulturelle Gewohnheit mit einer oft skandalös geringen Nachhaltigkeit. So dienen inputorientierte Kompetenzmodelle ungewollt dem Überleben der Illusion von der ‚Wissensvermittlung‘, ohne (...) zu fragen wie es möglich sein sollte, von einem Gehirn in ein anderes tatsächlich Inhalte zu ‚vermitteln‘ “ (ebd. S.3).

Von einem Kompetenzbegriff, der stark an Qualifikationen orientiert ist, grenzen sich Erpenbeck und Sauter (2015) ab, indem sie den Unterschied zwischen Wissen und Qualifikation einerseits und Kompetenz andererseits deutlich machen. Da Kompetenzen sich in Handlungen ausdrücken und diese wiederum Motivation und Interesse, also Emotionen voraussetzen und beinhalten, ist für sie Kompetenz sehr individuell. Dabei betonen sie die Wichtigkeit von Haltung und Werteorientierung:

„Den Kern der Kompetenzen bilden Werte. Werte ermöglichen ein Handeln unter der daraus resultierenden Unsicherheit. Sie „überbrücken“ oder ersetzen fehlendes Wissen, schließen die Lücke zwischen Wissen im engeren Sinne und dem Handeln. Kompetenzen setzen ein hohes Niveau an Qualifizierung voraus.

Menschen mit hoher Kompetenz sind stets auch qualifiziert, Hochqualifizierte sind jedoch nicht zwangsläufig auch kompetent.“ (ebd. S. 15)

Werteorientierung bzw. Haltung steht auch für Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) im Kern von pädagogischer Professionalität.

Kompetenzen und Kompetenzerwerb haben also einen starken emotionalen Anteil, der bisher insbesondere in der Hochschulbildung, aber auch in den meisten anderen institutionellen Bildungseinrichtungen, unterbelichtet geblieben ist. Dieser muss mit dem Fach- und Methodenwissen verknüpft werden, was durch eigenständiges Handeln, selbstorganisierten, problemorientierten Wissensaufbau und professionelle Reflexion geschehen kann.

Für pädagogische Fachkräfte gilt, dass sie möglichst selbst Prozesse gestalten und erleben sollten, die sie bei den Kindern analog auch anregen möchten (vgl. Pesch 2014). Auf Bildungsprozesse übertragen bedeutet das: pädagogische Fachkräfte sollten kompetenzorientierte Selbstbildungsprozesse z.B. in Fortbildungen für sich selbst kennen und schätzen lernen, um Selbstbildungsprozesse in ihrer pädagogischen Arbeit gut begleiten und anregen zu können. Der oben skizzierte Paradigmenwechsel bedeutet für die Fachkräfte in den meisten Fällen einen Bruch mit ihren bisherigen Bildungserfahrungen, da sie selbst in ihrer Biographie wahrscheinlich eher lehrzentrierte, auf Fachwissen, Prüfungen und Qualifikation ausgerichtete Schule und Ausbildung erlebt haben. Um solche Erfahrungen nicht unbewusst in der pädagogischen Arbeit zu reproduzieren, muss – neben der Erfahrung von kompetenzorientiertem Lernen – das eigene Bildungsverständnis reflektiert werden. Daher wurden in der Delphi-Studie von Bezert_Päd auch Fragen zum eigenen Bildungsverständnis gestellt, in denen traditionellere Vorstellungen mit den aktuell in der kindheitspädagogischen Wissenschaft und Forschung geforderten kontrastiert werden.

Eine kompetenzorientierte Didaktik wird von der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013) für pädagogische Fachkräfte als Standard für qualitativ hochwertige Fort- und Weiterbildung empfohlen: In ihren Lektorientierungen formulieren sie einerseits, dass „Entwicklung von Handlungskompetenzen“ (S.12) das Ziel der Weiterbildung sein soll, um den komplexen Anforderungen ihres Arbeitsalltags zu begegnen. Andererseits verstehen sie das Lernen in der Fort- und Weiterbildung als „Prozesse der Selbstbildung“ (ebd.). Die Expertengruppe, bestehend aus Vertreter_innen von Fort- und Weiterbildungsanbietern, Wissenschaft, Forschung, von Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege und von Gewerkschaften, hat mit *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen* einen Katalog von Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten geschaffen, der als best practice gelten kann. Für die vorliegende Delphi-Studie wurden aus diesem Katalog einzelne Standards herausgegriffen und sowohl überprüft, ob die erlebte Fortbildung diesen Standards entspricht, als auch ob die Befragten aus der kindheitspädagogischen Berufspraxis ihnen zustimmen und sich die Standards für ihre Fortbildung selbst wünschen.

2.3.3. Bedarfsgerechte Angebote

Durch kompetenzorientierte Lehre sollen Selbstbildungsprozesse ermöglicht und begleitet werden.

„Weiterbildung kompetenzorientiert aufzubauen, bedeutet für die Weiterbildnerin und den Weiterbildner, passgenau am Wissen und an den Fertigkeiten von Lernenden anzuknüpfen und Bildungsprozesse dadurch praxiswirksam zu gestalten.“ Gaigl (2014, S. 34)

Eine bedarfsgerechte Konzeption von Angeboten ist also in der Kompetenzorientierung impliziert. Die Idee, Weiterbildungsformate bedarfsgerecht zu entwickeln, geht jedoch darüber hinaus. Bezert_Päd ist als Projekt gestartet anlässlich der Anfragen mehrerer Träger von Kindertageseinrichtungen, die sich eine

Fortbildungskonzeption speziell für ihre Teams wünschen. Hier wurden also nicht nur bestimmte Themen angefragt, sondern auch eine Begleitung, die bereits vor der eigentlichen Fortbildung beginnt und eine Konzeption, die gemeinsam mit und nach den Möglichkeiten und Vorstellungen der Träger und Teams entwickelt wird. Konkret wurden im Projekt Gespräche zur Bedarfserfassung mit den Trägervertreter_innen und den Teams geführt, standardisierte Befragungen zur Kompetenzerfassung durchgeführt und die Seminarstruktur, Zeiten und Orte gemeinsam geplant.

Dies entspricht den o.a. Selbstbildungsprozessen: Teams, Träger und Teilnehmende werden im Vorfeld aktiv und können die Veranstaltung zu ihrer für sie passenden Fortbildung mitgestalten.

Bedarfsgerechte Angebote fordern mehr Ressourcen von Seiten der Anbietenden und Teilnehmenden als herkömmliche Angebote. Wie sie sich Aspekte der bedarfsgerechten Konzeption und Umsetzung trotz begrenzter Ressourcen auf Dauer etablieren lassen, erforscht das Projekt derzeit noch in seiner zweiten Förderphase³.

Untersuchungen wie die von Beher und Walter (2012) zeigen, dass kindheitspädagogische Fachkräfte beim vorhandenen Weiterbildungsangebot durchaus Verbesserungsbedarf sehen. Zwar gaben die Befragten eine recht große Zufriedenheit mit den erlebten Veranstaltungen an. Das Weiterbildungssystem insgesamt beurteilte „ein Drittel der Befragten [...] als teils gut, teils schlecht und nur 8 Prozent halten es für sehr gut“ (S. 67). Konkrete Verbesserungswünsche betrafen unter anderem „Anerkennung erworbener Zusatzqualifikationen auf ein Hochschulstudium“ (65,6% der Befragten, ebd., S.57), „Anpassung der Angebote an die Weiterbildungsbedarfe der Kindertageseinrichtungen“ (59,9% der Befragten, ebd.), aber auch „Qualität der Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen“ (49,2% der Befragten, ebd.) allgemein. Bedarfsgerechte Konzeption im Rahmen des lebenslangen Lernens an Hochschulen kann dazu beitragen, dass diesen Kritikpunkten entsprochen wird.

³ Weitere Informationen unter www.bezert.eh-berlin.de

3. Design der Bedarfserhebung – Delphi-Studie zu Fortbildung für pädagogische Fachkräfte

Um bedarfsgerechte, kompetenzorientierte Fortbildung für pädagogische Fachkräfte anbieten zu können, wurden von Bezert_Päd zunächst die Bedarfe in der Region erhoben. Bedarf wurde dabei in einem sehr umfassenden Sinn verstanden. Das Forschungsinteresse lag weniger bei konkreten Inhalten und Themen, deren Aktualität sich mitunter schnell ändert, als vielmehr bei allgemeinen Einstellungen, Erfahrungen und Wünschen zu Fortbildungen und Fortbildungsangeboten, individuellem Nutzungsverhalten, Rahmenbedingungen für Lernangebote und deren Umsetzung, eigenem Bildungs- bzw. Lernverständnis und professionellem Selbstbild. Dieser breite Ansatz definiert den Bedarf komplex. Dadurch kann die Studie auf mehreren Ebenen Hinweise geben, welche Fortbildungsangebote gebraucht werden und was diese für welche Zielgruppe leisten sollen. Breit ist auch die Gruppe der Befragten, die sich aus mehreren Teilgruppen zusammensetzt. Als Zielgruppe in den Blick genommen wurden pädagogische Fachkräfte, die in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung täglich mit Kindern arbeiten und die für sie konzipierten bzw. zu konzipierenden Fortbildungsangebote nutzen. Weiterhin befragt wurden Kita-Leitungen und Träger-Vertreter_innen als zwei Gruppen, die Fortbildungsangebote auch selbst nutzen und Erfahrungen damit haben, aber zudem über die Fortbildungen ihrer Mitarbeiter_innen mitentscheiden, für diese als Teil von Organisationsentwicklung verantwortlich sind und daher eigene Ziele damit verbinden und eigene Bewertungskriterien haben. Als Gruppe mit einer gut informierten und interessierten Außenperspektive wurden in einigen Fragen auch Eltern konsultiert. Schließlich wurden im allerersten Schritt der Untersuchung weitere Expert_innen aus vielfältigen Berufsgruppen qualitativ befragt, die sich auf verschiedene Weise mit dem Thema Fortbildung für pädagogische Fachkräfte beschäftigen: Fachleute aus Politik und Wissenschaft, aus Fachschulen, aus Fortbildungsinstituten sowie auch hier aus der kindheitspädagogischen Berufspraxis. Die Ergebnisse dieser vorgeschalteten qualitativen Befragung, dem sogenannten Ideen-Delphi, dienten u.a. als Grundlage für die zuvor angesprochene standardisierte Befragung. Das Design der Studie wird in Kapitel 3.2 noch ausführlicher erläutert.

Da eine bedarfsgerechte Konzeption in dem hier erläuterten Sinn noch neu oder zumindest selten ist und Weiterbildungsbedarfe in dieser Komplexität bei der Berufsgruppe der pädagogischen Fachkräfte noch wenig erforscht sind, ist die hier durchgeführte Delphi-Studie explorativ angelegt. Sie versucht in erster Linie einen Überblick über die verschiedenen Ebenen zu geben, auf denen Weiterbildungsbedarfe erfasst werden können und kann diese für verschiedene Gruppen analysieren und Querverbindungen zwischen möglicherweise zusammenhängenden Faktoren suchen. Die Ergebnisse sollen dem Projekt selbst, aber auch anderen Weiterbildungsanbieter_innen als empirische Grundlage dienen, um Angebote zu entwickeln, die in der Praxis gebraucht werden und auch umgesetzt werden können.

Das Erhebungsverfahren ist die Delphi-Methode, die häufig für Studien im Bereich der Zukunftsforschung eingesetzt wird, inzwischen aber auch zu anderen Zwecken (vgl. 3.1). Obwohl sich die Bedarfserhebung von Bezert_Päd nur mit der sehr nahen Zukunft beschäftigt und keine Voraussagen im eigentlichen Sinn trifft, eignet sich das Verfahren für das eher explorative Design durch seine mehrstufige Anlage und die Interaktivität mit bzw. unter den Befragten. Sie ist eine Möglichkeit, eine Studie als Kommunikationsprozess zu gestalten, in dem auch Antworten und Rückfragen möglich sind und in dem die Teilnehmenden trotz größtenteils quantitativ-standardisierter Anlage mehr individuelle Beteiligungsmöglichkeiten haben. Durch die Rückspiegelung der Ergebnisse in einer weiteren Befragungsrunde können diese abgesichert bzw. fokussiert werden. Dadurch können Hypothesen, die sich nach der ersten Auswertung ergeben, noch im Forschungsdesign mit den Befragten geklärt werden.

3.1. Die Delphi-Methode

Laut Michael Häder (2009) ist die Delphi-Methode ein "effizienter und effektiver Gruppenkommunikationsprozess, der viele psychologische Ablenkungen von Gruppenkommunikationen vermeidet und den Experten auf ihren jeweiligen Gebieten systematisch Urteile entlockt" (S. 21)⁴.

Die Delphi-Methode wurde in Ihren Anfängen, den 50er und 60er Jahren, für militärische Studien in den USA eingesetzt und setzte sich in den folgenden Jahrzehnten auch in anderen Disziplinen und Ländern durch. Sie wurde zunächst als ein Instrument der Zukunftsforschung verstanden, dann jedoch auch aufgrund seiner angenommenen sehr flexiblen Anwendbarkeit für verschiedene Fragestellungen verbreitet und nun vor allem zur Erfassung von Gruppen- bzw. Expert_innenmeinungen oder als Problemlösungsinstrument verwendet. Die Methode ist dazu geeignet, Voraussagen und Trends zu bestimmen, aber auch einen unklaren Sachverhalt zu strukturieren bzw. zu beurteilen. Häufig soll diese Form der Expert_innen-Befragung als Grundlage für Entscheidungen über die zukünftige Gestaltung des entsprechenden Forschungsgegenstands dienen. Die Methode wird auch im Bereich partizipativer Forschung zur Steuerung von Gruppenkommunikation mit dem Ziel einer Konsensfindung angewandt (vgl. Häder 2009).

Bedingt u.a. durch die verschiedenen Zielsetzungen von Delphi-Studien gibt es verschiedene Varianten der Methode. Die klassische Anwendung der Delphi-Methode zeichnet sich durch folgende Kriterien aus:

- „Verwendung eines formalisierten Fragebogens
- Befragung von Experten
- Anonymität der Einzelantworten
- Ermittlung einer statistischen Gruppenantwort
- Information der Teilnehmer über die (statistische) Gruppenantwort
- (mehrfache) Wiederholung der Befragung“ (Häder/Häder 2000, S.15)

Das besondere Kennzeichen der Delphi-Methode, durch das sie sich von anderen standardisierten schriftlichen Befragungen unterscheidet, ist die Wiederholung der Befragung unter Rückmeldung der Befragungsergebnisse. Es wird also zuerst ein *unabhängiges* Gruppenurteil gebildet, auf dessen Basis in den folgenden Befragungswellen *abhängige* Gruppenurteile gebildet werden. Dieses Vorgehen entspringt der Grundannahme, dass durch die erneute Befragung ein Informationszugewinn entsteht, bzw. dass das abhängige Gruppenurteil einen größeren Nutzen bringt als das unabhängige. Durch die so entstandene Interaktivität entsteht eine gewisse Nähe von Delphi-Studien zu Methoden der qualitativen Forschung, insbesondere der Gruppendiskussion: Obwohl der Delphi-Fragebogen die Interaktion zwischen den Befragten als quantitative Erhebungsmethode stark lenkt, können sich auch hier Strukturen dokumentieren, die „sich im Diskursverlauf immer wieder reproduzier[en]“ (Bohnsack 2007, S.376)

Für den Informationsgewinn durch weitere Befragungsrunden gibt es folgende Begründungen:

- Nach Rückmeldung des Gruppenurteils werden im Wissen des Individuums weitere Informationen aktiviert, die bei der ersten Befragung nicht präsent waren, bzw. nach denen nicht aktiv gesucht wurde. (vgl. Häder 2009)
- Durch die Konfrontation mit dem Gruppenurteil werden Einschätzungen von Personen bestehen bleiben, die sich in ihrem Urteil relativ sicher sind und/oder die sich vom Gruppenurteil bestätigt

⁴ Zu den psychologischen Ablenkungen, die bei einer Delphi-Befragung im Gegensatz zu einer Gruppendiskussion nicht auftreten, zählt etwa die Meinungsführerschaft Einzelner, die ein breites Meinungsbild zum untersuchten Sachverhalt vorschnell einschränken kann.

sehen. Die Urteile derjenigen Personen, die unsicher in ihrer Beurteilung sind oder deren Meinung sehr stark vom Gruppenurteil abweicht, werden sich der Mehrheit mit größerer Wahrscheinlichkeit anschließen. So kommt es einerseits zur Konsensbildung, andererseits aber auch zur Neutralisierung unsicherer Urteile. (vgl. Albach 1970)

- Das ursprüngliche eigene Urteil hängt auch von der in der individuellen Umgebung wahrgenommenen Mehrheitsmeinung ab (vgl. Häder 2009, S. 47). Diese kann in den wiederholten Befragungswellen mit einer repräsentativeren Mehrheitsmeinung auf einer breiteren Basis abgeglichen werden.

Die Anonymität der Antworten kann dazu beitragen, dass auch zunächst unsichere Urteile abgegeben werden können und dass eine Veränderung des eigenen Urteils in weiteren Befragungsrunden nicht zu Prestigeverlust führt (vgl. Häder/Häder 2000)

Dadurch, dass gezielt Menschen aus unterschiedlichen professionellen oder sozialen Gruppen befragt werden, kann außerdem der Effekt eingedämmt werden, dass einseitige Antworten gegeben werden die zum Habitus dieser Gruppe passen.

3.1.1. Befragungsrunden / Abbruchkriterium

Während der klassische Delphi-Ansatz meist die Bildung eines Konsens unter den Experten zum Ziel hat, werden inzwischen auch bestehen bleibende Meinungsdivergenzen als Ziel bzw. als hinreichendes Ergebnis der Befragung akzeptiert. So lässt sich mitunter ein realistischeres Abbild der Expert_innenmeinungen finden. Konsens oder (stetige) Meinungsdivergenz als Zielsetzung der Delphi-Befragung haben einen Einfluss auf die Zahl der Befragungsrunden: Wird der Konsens unter den Experten angestrebt, so muss die Befragung idealerweise so oft wiederholt werden, bis dieser erreicht ist. Wird ein stabiles Meinungsbild angestrebt, so kommt die Befragung u.U. mit weniger Befragungsrunden aus. Zudem ist aus der forschungspraktischen Erfahrung bekannt, dass die Panelmortalität mit jeder weiteren Runde zunimmt, so dass es schwerlich möglich ist, überhaupt von Konsens oder Dissens zu sprechen, da ein großer Teil der Befragten nicht mehr an der Befragung teilnimmt und über deren Verhalten gegenüber der Mehrheitsmeinung keine Aussage getroffen werden kann. Häder und Häder (2000) ziehen mehrere Untersuchungen heran, die belegen, dass die Expert_innenurteile sich hauptsächlich zwischen der ersten und zweiten Runde verändern und die Methode oftmals nach ca. drei Runden befriedigende Ergebnisse erzielt (S.17).

3.1.2. Ideen-Delphi als qualitative Erhebungsform

Häufig bietet es sich an, einer standardisierten quantitativen Studie eine explorative qualitative Untersuchung vorzuschalten, um sich einen Überblick über das zu untersuchende Feld bzw. die verschiedenen Erfahrungen und Positionen damit befasster Expert_innen zu verschaffen. Wie von Häder (2009) beschrieben, kann der Delphi-Befragung eine Vorstudie zur Ideenaggregation vorausgehen. Dabei werden Expert_innen aus verschiedenen Berufsfeldern zum gleichen Thema offen befragt. Auf die Form der Auswertung wird dabei nicht weiter eingegangen. Die Methode dient wie ein Brainstorming in der Gruppe dazu, einen ersten Aufriss zum Thema zu erstellen. Um alle relevanten Aspekte des Themas zu erfassen, sollten die Perspektiven möglichst divers sein. Wichtig ist daher die Auswahl der Expert_innen, die sich mit unterschiedlichem (beruflichen) Hintergrund und Interessenslage mit dem gleichen Thema beschäftigen.

Sie werden im Ideen-Delphi angeleitet, gemeinsam schriftlich oder persönlich ihre Ideen, Fragen, Hoffnungen

und Zweifel zum Untersuchungsthema zusammenzutragen.

3.2. Anlage und Design im Projekt Bezert_Päd

Die Bedarfserhebung im Projekt Bezert_Päd wurde als Delphi-Studie mit vorangestelltem Ideen-Delphi konzipiert. Dabei wurden unterschiedliche Zielgruppen angesprochen. Während sich die quantitative Delphi-Befragung ausschließlich an die Berufspraxis richtet, mit den Eltern als nicht-professionelle Vergleichsgruppe mit eigenen Erwartungen an die Fachpraxis, wurden für das Ideen-Delphi neben den Teilnehmenden aus der Berufspraxis außerdem Expert_innen aus Forschung und Politik, sowie im Bereich Aus- und Weiterbildung angesprochen.

Da die Bedarfserhebung nicht zum Bereich Zukunftsforschung gehört und nicht auf Konsensbildung zu bestimmten Szenarien abzielt, wurde der quantitative Teil der Studie von vornherein auf zwei Durchgänge begrenzt, um die Teilnehmenden nicht zu sehr zu belasten.

In der Durchführung zeigte sich in der ersten Runde über die verschiedenen Gruppen hinweg eine große Homogenität der Antworten, hinter der auch eine große Tendenz zu sozial erwünschten Antworten bzw. der o.a. Habitus dieses Berufsfeldes vermutet wird, der individuelle Einschätzungen überlagert. Eine weitere Homogenisierung erwies sich daher für die zweite Runde als zwecklos.

Die zweite Befragungsrunde wurde stattdessen dazu genutzt, die bisherigen Ergebnisse zuzuspitzen. Durch Ranglisten als Antwortformat sollten die Befragten in der zweiten Runde Prioritäten setzen. Zusätzlich zu der vorher gefundenen breiten Zustimmung zu einem ganzen Fragenblock sollten ggf. die Aspekte identifiziert werden, die eine besondere Rolle spielen.

Es ergeben sich also drei Phasen, die jeweils als schriftliche Befragung durchgeführt wurden:

1. Ideen-Delphi : qualitative Internet-gestützte Ideenaggregation mit Expert_innen verschiedener Berufsgruppen
2. Quantitative Befragung in der Praxis
3. Rückspiegelung ausgewählter Ergebnisse an die Teilnehmenden der 2. Phase zur Akzentsetzung der Ergebnisse

Nach Abschluss aller drei Phasen wurde schließlich eine Diskussionsrunde der Ergebnisse zur kommunikativen Validierung durchgeführt, zu der Teilnehmende aus allen Befragungsphasen gemeinsam eingeladen wurden.

3.2.1. Ideen-Delphi

Der Anspruch für die Stichprobenziehung des Ideen-Delphis war es, Expert_innen zu Fortbildung für pädagogische Fachkräfte aus möglichst vielen und diversen Berufsfeldern zu befragen. Zunächst sollten Personen aus dem Berufsfeld selbst einbezogen werden, an die sich später auch die quantitative Befragung richtete, also Erzieher_innen, Kita-Leitungen und Trägervertreter_innen. Auch Fachberatungen, die häufig Teil des Qualitätsmanagements sind und Kitas und Träger beraten, nahmen teil. Darüber hinaus wurden Expert_innen kontaktiert, die selbst Fortbildungen anbieten und konzipieren, sowie solche, die in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften, in Fachschulen und Hochschulen, tätig sind. Dabei vertreten Professor_innen an Hochschulen gleichzeitig die Perspektive der Wissenschaft. Etwas weiter entfernte Gruppen, die sich jedoch auch mit Fortbildung für pädagogische Fachkräfte beschäftigen, sind schließlich Politiker_innen, darunter auch Vertreter_innen von Gewerkschaften, sowie Mitarbeitende der Arbeitsagenturen.

Nach der Erstellung dieser Systematik von Berufsgruppen wurden Vertreter_innen aus Berlin und Brandenburg nach einer willkürlichen Auswahl kontaktiert. Da es sich um eine qualitative Befragung handelt, die schon allein aus Gründen der kleinen Stichprobe keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben kann, war es nicht nötig, eine Zufallsstichprobe zu ziehen. Die erwünschte Diversität der Antworten war aufgrund der verschiedenen beruflichen Perspektiven zu erwarten. Sofern erreichbar, wurden aus jeder Berufsgruppe 3-4 Personen kontaktiert und um ihre Teilnahme gebeten. Nicht alle der Angeschriebenen haben die Fragen auch beantwortet. Die genaue Anzahl der Teilnehmenden ist in Tabelle 1 zu sehen. Da einige Teilnehmende sich zu mehreren Bereichen zugeordnet haben, sind einige Kategorien doppelt aufgeführt.

Bereich	Anzahl
Fachschulen für Sozialpädagogik	4
Fachschulen für Sozialpädagogik, Fachberatung	1
Wissenschaft	3
Fachberatung, Wissenschaft	1
Fachberatung	1
Kita-Leitung	1
Erzieherin	2
Erzieherin, Kitaleitung, Träger	1
Anbieter für Fortbildung	1
Anbieter für Fortbildung, Fachberatung	2
Anbieter für Fortbildung, Gewerkschaft	1
Gewerkschaft	1
Arbeitsagentur	1
Gesamt	20

Tabelle 1: Teilnehmende am Ideen-Delphi

Um den Prozess möglichst wenig aufwändig für die Teilnehmer_innen zu gestalten, wurde das Ideen-Delphi in Form einer Online-Befragung mit offenem Antwortformat durchgeführt. So sollte ermöglicht werden, dass zunächst alle Teilnehmenden ihre eigenen Ideen unbeeinflusst von den Äußerungen anderer festhalten, um eine größere Breite von Ideen zuzulassen. Außerdem war so kein gemeinsamer Termin nötig und alle Teilnehmenden konnten sich ihre Zeit beim Ausfüllen selbst einteilen. Durch personalisierte Links zum Fragebogen war es ihnen möglich, das Ausfüllen zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt fortzuführen. Zudem wurden die Ergebnisse der offenen Befragung den Teilnehmenden wieder zugänglich gemacht, so dass sie auch persönlich davon profitieren konnten. Zusätzlich wurde jeweils nach einer Woche noch einmal per Email an das Ausfüllen der Befragung erinnert.

Wir haben uns dazu entschieden, wie bei der quantitativen Delphi-Befragung auch beim Ideen-Delphi in zwei Runden zu arbeiten, da die Vorzüge der Delphi-Wiederholungsbefragung (s. Kapitel 3.1.1) auch auf qualitative Befragungen bezogen werden können. Die schriftlich befragten Expert_innen erhielten dadurch die Gelegenheit, alle eingegangenen und zusammengestellten Antworten anzusehen, zu kommentieren und zu ergänzen. Diese Möglichkeit hätten die Befragten auch in einer persönlichen Befragung im Format der Gruppendiskussion gehabt, jedoch ohne den Vorteil, dass sie ihr Urteil zunächst unbeeinflusst voneinander festhalten konnten. Die verschiedenen Aspekte der Antworten wurden für die Wiederholungsbefragung im Ideen-Delphi nach der Häufigkeit sortiert, mit der sie genannt wurden, so dass die Teilnehmenden auch den Stellenwert des jeweiligen Aspekts einschätzen bzw. kommentieren konnten.

Im Ideen-Delphi wurden insgesamt acht Fragen gestellt (vgl. Tabelle 2). Sie zielen generell auf Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte, ihre Umsetzung und vor allem ihre Nachhaltigkeit ab. Die Frage nach den Themen sollte als Einstiegsfrage einen leichten, aber interessanten Zugang zu dem Thema ermöglichen. Anschließend wurden verschiedene Fragen gestellt, die möglichst gezielt verschiedene Einflussfaktoren für die Wirksamkeit von Fortbildung im Berufsalltag erfassen sollten.

Jeder Frage folgte der Hinweis, dass diese sich auf Fortbildung für Fachkräfte aus dem kindheitspädagogischen Bereich (z.B. Kita, Krippe, Familienzentrum, Kindergarten) beziehen.

Fragen im Ideen-Delphi	
1.	Pädagogische Fachkräfte sind eine der größten Zielgruppen für Fortbildungen und können aus einem entsprechend großen Angebot auswählen. Welche Inhalte/Themen für Fortbildungen finden Sie persönlich wichtig?
2.	Was motiviert pädagogische Fachkräfte dazu, an Fortbildungen teilzunehmen? Welchen Nutzen haben diese selbst von der Teilnahme?
3.	Was verhindert, dass pädagogische Fachkräfte an Fortbildungen teilnehmen?
4.	Wie können Fortbildungen den pädagogischen Berufsalltag nachhaltig verändern? Was muss dazu gegeben sein?
5.	Was müssten Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte Ihrer Meinung nach bieten, was bisher noch nicht (ausreichend) realisiert wird?
6.	Welche zusätzlichen Bedingungen oder Maßnahmen können die Wirksamkeit von Fortbildungen erhöhen? Was können welche Akteure dazu beitragen?
7.	In welcher Form sollten Fortbildungen Ihrer Meinung nach angeboten werden? (z.B.: Wie lange sollten sie dauern, wer sollte alles daran teilnehmen, welche Rahmenbedingungen sind wichtig, ...?)
8.	Abgesehen von Fortbildungen: Was muss noch geschehen, um die professionelle Weiterentwicklung von pädagogischen Fachkräften zu unterstützen?

Tabelle 2: Fragebogen des Ideen-Delphi

3.2.1.1. Auswertung der qualitativen Vorbefragung

Im Verfahren der Delphi-Befragung ist ein Ideen-Delphi als erster Schritt nicht notwendigerweise vorgesehen und erhält, da er „nur“ zur Ideen-Aggregation dient, insgesamt wenig Aufmerksamkeit. Damit hängt vermutlich zusammen, dass für das Ideen-Delphi keine Auswertungsmethode für die gesammelten Antworten vorgeschlagen wird.

Die Auswertung im Projekt Bezert_Päd ist angelehnt an die *zusammenfassende Inhaltsanalyse*, die Teilschritt der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2000) ist und dazu dient, das Material auf die wesentlichen Inhalte zu reduzieren. Anders als bei Interview-Transkriptionen, von denen die qualitative Inhaltsanalyse üblicherweise ausgeht, handelt es sich jedoch hier um sehr bruchstückhafte Texte, teilweise nur in Stichpunkten geschrieben, was die Ergebnispengewinnung teilweise abkürzt, andererseits jedoch auch verhindert, dass die Aussagen in einen größeren Kontext gesetzt werden können.

Zunächst wurden die Antworten der Teilnehmer_innen in einzelne Auswertungseinheiten zerlegt. Trennmarkierer waren dabei Leerzeilen, Satzzeichen, sowie die Partikel und/oder. Einige Textstellen mussten dazu verdoppelt werden, um den inhaltlichen Zusammenhang nicht zu verlieren (Bsp.: „Aufwertung der Tätigkeit: gesellschaftlich, finanziell“ → „Aufwertung der Tätigkeit: gesellschaftlich“, „Aufwertung der

Tätigkeit: finanziell“) Die so gewonnenen Einheiten wurden reduziert durch Streichen von Paraphrasen oder für die Beantwortung nicht-inhaltstragenden Teilen wie Kommentaren zur Frage. Wenn Analyseeinheiten inhaltlich näher an den Antworten zu einer anderen Frage waren, wurden sie dort eingeordnet. Andere Einheiten wurden für weitere Fragen dupliziert, da sich die befragte Person auf ihre eigenen Antworten an einer anderen Stelle bezog.

Die reduzierten Auswertungseinheiten wurden gegebenenfalls noch einmal in eine knappe, auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form paraphrasiert. Paraphrasen mit ähnlichem Gegenstand und/oder ähnlicher Aussage wurden anschließend zusammengefasst (Bündelung). Dabei wurden theoretische Vorannahmen zu den Inhalten zur Hilfe genommen.

Die ursprünglichen Auswertungseinheiten wurden dann den gebündelten zusammenfassenden Überschriften wieder zugeordnet, um die Passung zu überprüfen. Wenn möglich, wurden Einzelnennungen diesen noch zugeordnet.

Abschließend wurde eine Häufigkeitsauswertung der Auswertungseinheiten pro zusammenfassender Überschrift vorgenommen, um den Teilnehmenden für die Rückspiegelung der Ergebnisse einen Eindruck darüber zu geben, welches Gewicht der Überschrift insgesamt in den Antworten zukommt.

Diese Zusammenfassung aller Antworten, auf denen schließlich Teile der quantitativen Befragung basieren, kann im Anhang eingesehen werden.

3.2.1.2. Zweite Runde der qualitativen Vorbefragung

Das so reduzierte und systematisierte Datenmaterial wurde erneut für die Online-Befragung aufbereitet. Die Teilnehmenden konnten nun zu jeder Frage die zusammengestellten Antworten mit Häufigkeitsangabe lesen und erneut kommentieren. Dies wurde rege genutzt. Teilweise in längeren Texten kontextualisierten die Befragten ihre Einschätzungen, indem sie zusammenfassende politische Aussagen trafen, Einschätzungen erklärten oder Beispiele gaben. Gelegentlich wurde Erstaunen über bestimmte Antworten oder ihre Gewichtung geäußert. Insofern ließen sich die Kommentare für die Vorbereitung des Fragebogens für das quantitative Delphi als Erläuterungen der bisher gesammelten Daten nutzen. Die Ergebnisse aus dem Ideen-Delphi wurden zusätzlich nach Abschluss der quantitativen Befragung mit den dort vorgefundenen Ergebnissen kontrastiert.

3.2.2. Standardisierter Fragebogen: Quantitatives Delphi

Ziel war zum einen, die bisher identifizierten relevanten Aspekte zur Fortbildungsnutzung und zur Nachhaltigkeit in der Praxis einer Bewertung durch die Praktiker_innen (und die Eltern als Vergleichsgruppe) zu unterziehen. Dafür wurden sechsstufige, endpunktbenannte Rating-Skalen eingesetzt. Sechs Stufen wurden gewählt, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, ihre Position differenziert ausdrücken zu können und damit intervallskalierten Antworten zumindest näher zu kommen, ohne sie mit noch mehr Optionen zu überfordern. Die gerade Anzahl der Antwortmöglichkeiten verhindert, bei Unsicherheit immer die mittlere Option zu wählen. Die Skalen sind nur an den Endpunkten beschriftet, da einerseits bei sechs Optionen sinnvolle Verbalisierungen kaum möglich sind, andererseits durch die rein optische (nicht sprachliche) Gestaltung der Optionen gleiche Abstände zwischen diesen gewährleistet sind, was eine Auswertung als Intervallskala ermöglicht (vgl. Porst 2011).

Zum anderen sollten weitere Daten zur ausfüllenden Person, zur Einrichtung und zum Träger, zur Arbeitsweise und –belastung und zur Nutzung von Fortbildung erhoben werden, welche explorativ auf vielfältige Weise in Zusammenhang mit den o.a. Bewertungen gebracht werden können.

Für die standardisierte Fragebogen-Erhebung in Berlin und Brandenburg flossen Ergebnisse des Ideen-Delphis (vgl. 3.2.1) mit weiterem Expertisen-Wissen für neue Fragestellungen zusammen. Besonders hervorzuheben ist dabei die Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013), die konkrete Standards für die kompetenzorientierte Weiterbildung zusammengetragen hat (vgl. 2.3.2). Auch die Studie von Behr und Walter (2012) diente als Orientierung für den Bereich der Fortbildungsnutzung.

Konzipiert wurden vier Versionen (s.u.) von Fragebogen für vier Zielgruppen: Trägervertreter_innen, Einrichtungsleitungen, pädagogische Fachkräfte und Eltern, so dass die Ergebnisse auch nach den Perspektiven der verschiedenen Gruppen differenziert werden konnten.

Verschiedene Bereiche der Befragung werden im Folgenden kurz skizziert. Der Fragebogen für pädagogische Fachkräfte, der den größten Umfang hat, kann exemplarisch im Anhang eingesehen werden.

An **persönlichen bzw. einrichtungs- und trägerbezogenen Daten** wurden die Ausbildung(en) der Person, die Berufserfahrung, der Stellenumfang und die Funktion im jetzigen Arbeitsverhältnis erfragt. Bei Einrichtung und Träger waren die Größe (nach Plätzen für Kinder und Anzahl der pädagogischen Fachkräfte), die pädagogische Ausrichtung sowie die internen Regelungen für Fortbildungsbesuch interessant, bei Trägern außerdem, ob es sich um einen öffentlichen oder freien Träger handelt. Als Indikator für die Arbeitsbelastung wurden die Fachkräfte um die Auskunft gebeten, wie viele Minuten Pause sie durchschnittlich an einem Arbeitstag machen können. Ein weiterer Indikator für die Arbeitsweise sind die Teamsitzungen, die regelmäßig besucht werden. Die Fachkräfte wurden hier um die Angabe gebeten, welche Art der Teamsitzung wie häufig und mit wie vielen Teilnehmenden stattfindet. Um die Fortbildungsnutzung zu erfassen, sollten Fachkräfte und Leitungen das Thema und die Dauer der letzten besuchten Fortbildung angeben, sowie welche Fortbildungs-Formate insgesamt in den letzten beiden Jahren besucht/ausgewählt wurden.

Das **professionelle (Selbst-)bild** wurde hier erhoben, weil sich darin zeigt, inwiefern sich die Professionalisierungsdebatte bereits jetzt auf die Praxis auswirkt. Dabei handelt es sich um einen Faktor, der auch, aber nicht nur durch Fortbildung zu beeinflussen ist, der sich jedoch zusätzlich auf die Fortbildungsnutzung und die Umsetzung der erworbenen Kompetenzen im Alltag auswirkt. Um Hinweise dazu zu bekommen, wurden den Teilnehmenden verschiedene pädagogische Aufgaben formuliert, die jeweils mit der Rating-Skala (s.o.) bewertet werden sollten. Träger und Leitungen sollten angeben, inwiefern sie diese Tätigkeit von Fachkräften erwarten. Fachkräfte wurden sowohl gefragt, inwiefern die Tätigkeit von ihnen erwartet wird, als auch, wie gerne sie diese durchführen. Eltern konnten ebenfalls doppelt einschätzen und wurden gebeten, ihre Erwartung und zusätzlich ihre Zufriedenheit mit den verschiedenen pädagogischen Aufgaben anzugeben. Dabei wurden, neben weiteren Tätigkeiten, dreimal Aufgaben, die einem modernen Bildungsverständnis entsprechen mit solchen, die dies nicht tun, gegenübergestellt (vgl. 4.6).

Zum **eigenen Bildungsverständnis** wurden drei Frageblöcke mit unterschiedlichen Schwerpunkten erhoben. Dies ist ein besonders wichtiger Bereich, da er die eigene Haltung zum lebenslangen Lernen und damit zur Nutzung von Fortbildung direkt beeinflusst (vgl. 2.1). Zusätzlich spielt das eigene Bildungsverständnis eine große Rolle in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern. Dabei können Angebote, die dem aktuellen, veränderten Bild vom Kind (vgl. 2.2) entsprechen, am besten umgesetzt werden, wenn das eigene Bildungsverständnis reflektiert wird und die Fachkräfte selbst die Wirksamkeit von kompetenzorientierten Angeboten erleben (vgl. 2.3.2).

Zunächst wurden den Teilnehmenden im Bereich Bildungsverständnis ausgewählte Aspekte der Fortbildungsqualität (vgl. Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung, 2013) zur Einschätzung

vorgelegt. Sie sollten dabei beurteilen, inwieweit diese Aspekte aus ihrer Sicht wünschenswert sind. Zusätzlich wurden sie um die Beurteilung gebeten, inwiefern die Aspekte in den erfahrenen Fortbildungsangeboten gegeben waren, gaben hier also auch eine Qualitätseinschätzung der aktuell besuchten Angebote an. Der zweite Fragenblock zum Bildungsverständnis befasst sich mit konkreten Fortbildungen. Dargestellt wurden vier verschiedene Lernergebnisse und die Teilnehmenden sollten auch hier beurteilen, inwiefern dies eine wichtige Fortbildung ist und inwiefern sie gern teilgenommen hätten bzw. sich gewünscht hätten, dass ihre Mitarbeitenden teilnehmen. Die vier Lernergebnisse unterschieden sich in ihrer Komplexität und in den Kompetenzbereichen, auf die sie fokussieren. Im einfachsten Beispiel kann die Fachkraft am Ende der Fortbildung mehr Fingerspiele durchführen (Kompetenzdimension Fertigkeit). Im zweiten Beispiel erfährt die Fachkraft etwas zum respektvollen Umgang mit Kindern und verwendet in der Folge häufiger die Worte „bitte“ und „danke“. Hier werden die Kompetenzdimensionen Fachwissen und Sozialkompetenz angesprochen, die Komplexität ist dabei jedoch noch relativ niedrig, da das Fortbildungsthema sowohl auf der Ebene des Fachwissens als auch der Handlungen noch deutlich mehr hergeben würde als die Verwendung von Höflichkeitsformeln. Das dritte Beispiel beschäftigt sich mit dem als problematisch wahrgenommenen Verhalten eines Kindes. Die Fachkraft hat nach der Fortbildung mehr Ideen, wie sie dieses Verhalten verstehen kann. Hier werden Fachkompetenzen, soziale und personale Kompetenzen angesprochen, die Komplexität ist hoch. Im vierten Beispiel beschäftigt sich das Team mit einem Konflikt. Dieser wird in der Fortbildung nicht aufgelöst, das Team entwickelt jedoch verschiedene Ansätze, damit umzugehen. Die Kompetenz- und Komplexitätsebene ähnelt der im dritten Beispiel, jedoch geht es hier um ein anderes Anwendungsfeld.

Der dritte Frageblock befasst sich mit der **Verantwortungsattribution für Fortbildung**. Dies ist ein Aspekt, der sich aus der Kompetenzorientierung ableitet und der sich sowohl auf die Nutzung als auch die Nachhaltigkeit auswirkt. Der Bereich wurde aufgenommen aufgrund folgender These: Wenn ernstgenommen wird, dass Kompetenzentwicklung nur durch (gut begleitete) Selbstbildungsprozesse geschehen kann, dann sollte dies die Einschätzung der eigenen Verantwortlichkeit beeinflussen. Fachkräfte, die ihre Verantwortung für den eigenen Bildungsprozess wahrnehmen, könnten daher besonders von Bildungsangeboten profitieren. Wer in welchem Maß als verantwortlich gesehen wird, wirkt sich außerdem auf die Umsetzung aus. Die Verantwortungsattribution wurde daher differenziert für den Lernerfolg und die Umsetzung des Gelernten erfasst. Zusätzlich wurde für eine bessere Einschätzung danach differenziert, ob es sich um eine Einzel- oder eine Teamfortbildung handelt, da insbesondere die Verantwortlichkeit der eigenen Kolleg_innen und der Leitung unterschiedlich bewertet wird. In diesen vier Dimensionen sollten verschiedene Akteur_innen nach dem Grad ihrer Verantwortlichkeit eingeschätzt werden.

Für die Untersuchung wurden verschiedene **Fragebogen für die verschiedenen Zielgruppen** entworfen. Dies ist zum einen der Tatsache geschuldet, dass die Formulierungen angepasst werden mussten. Zum anderen wurden von den unterschiedlichen Gruppen leicht unterschiedliche Auskünfte erwartet und manche Fragen konnten nicht von allen beantwortet werden. So war der Eltern-Fragebogen deutlich kürzer als die Versionen für die anderen drei Gruppen, da ihnen keine differenzierte Einschätzung von Fortbildungen und Fortbildungsbedingungen möglich gewesen wäre. Die unterschiedlichen Versionen sind einander von den o.g. Einschränkungen abgesehen so ähnlich wie möglich, um die Vergleichbarkeit in der Auswertung zu gewährleisten.

Die Fragenbereiche im Einzelnen sind in der folgenden Liste zu sehen. Diejenigen Bereiche, die auch im Elternfragebogen berücksichtigt wurden, sind mit * gekennzeichnet.

- Teilnahmemotivationen und Teilnahmehindernisse*
- Fortbildungsangebot und –formate*

- Fortbildungsumsetzung - Erfahrungen und Wünsche
- Verantwortungsattribution für Lernerfolg und Umsetzung
- Professionelles Selbstverständnis*
- eigene Fortbildungsinteressen*
- Rahmenbedingungen für die Umsetzung in der Praxis- Erfahrungen und Wünsche
- Rolle der Hochschule*
- Fragen zu Ausbildung, Berufserfahrung, Einrichtung und Team, besuchte Fortbildungen

Die Fragebogen wurden sowohl optisch als auch sprachlich nach Anregungen der Total Design bzw. Tailored Design Method (Dillman 2000) gestaltet. Diese eignet sich, um die Zugänglichkeit und die Teilnahmebereitschaft bzw. den Rücklauf zu erhöhen, sowie Fehlern in den Antworten vorzubeugen. Konkret bedeutet dies unter anderem, ein möglichst ansprechendes, angenehmes, übersichtliches Format und Design zu wählen. Die Fragebogen wurden daher farbig mit relativ großer Schrift und Heftbindung gedruckt. Für den Versand wurden sie in eine Mappe gelegt, an der als Incentive und kleines Dankeschön jeweils kleine Aufmerksamkeiten befestigt waren. Mit dem Fragebogen verschenkte Stifte mit Logo der Institution sollten zur Lesbarkeit der Antworten beitragen. Sprachlich möglichst einfach und alltagsnah gehaltene Fragen gewährleisten, dass diese besser verstanden werden und die Antworten daher eher der tatsächlichen Position der befragten Person entsprechen. Die Fragebogen wurden daher mehrfach editiert und in *Pretests* mit Praktiker_innen erprobt und besprochen.

3.2.3. Aufbereitung für die zweite Runde

Nach der ersten Befragungsrunde zeigte sich wie bereits erwartet, dass die Antworten der Fachkräfte, Leitungen und Träger recht homogen und die Gruppen sich in ihren Einschätzungen recht ähnlich waren (vgl. 4.). Für die zweite Befragungsrunde wurden daher nicht noch einmal die gleichen Fragen mit dem Ziel der Konsensbildung gestellt, sondern vielmehr die Ergebnisse als Rangfolge mit dem Ziel der Priorisierung präsentiert. Dabei wurden die Ergebnisse aus der ersten Befragungsrunde für die einzelnen Befragtengruppen als Rangliste präsentiert. Die Befragten erhielten dann die Gelegenheit, diese Listen noch einmal nach den eigenen Prioritäten zu sortieren.

Die Fragen zur Person, zur Einrichtung, zum Fortbildungsbesuch und zur Arbeitsweise fielen in der zweiten Befragungsrunde weg, da sie bereits beantwortet waren und es sich dabei nicht um Einschätzungen handelte, die sich schnell ändern können.

Der vollständige Fragebogen der zweiten Befragungsrunde, stellvertretend für die Gruppe der pädagogischen Fachkräfte, kann im Anhang eingesehen werden.

3.2.4. Stichprobenziehungen und Stichprobeneffekte

Die Stichprobenziehung für das Ideen-Delphi sowie die standardisierte Delphi-Befragung mittels Fragebogen gestaltete sich sehr unterschiedlich, da es sich um zwei sehr verschiedene Instrumente handelt. Bei einem qualitativen Instrument (Ideen-Delphi) kann eine Repräsentativität der Stichprobe nicht angestrebt werden, da diese ohnehin sehr klein ist. Für die statistisch auszuwertende Befragung im quantitativen Delphi sollte hingegen eine Zufallsstichprobe zugrunde liegen.

Generell muss in beiden Verfahren mit Stichproben-Effekten gerechnet werden, da allein durch die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme eine Selbst-Selektion stattfindet. Eher interessierte und

fortbildungsaffinere Fachleute werden dabei mit einer höheren Wahrscheinlichkeit teilnehmen als ihre weniger affinen Kolleg_innen. Durch eine Zufallsauswahl von Institutionen kann dieser Effekt höchstens eingeschränkt, nicht aber aufgebohen werden. Wir können also davon ausgehen, dass die Befragten insgesamt ein etwas positiveres Verhältnis zum Forschungsthema haben als der Durchschnitt aller potenziellen Befragten.

4. Bedarfserhebung und Qualitätseinschätzungen – Ergebnisse der quantitativen Delphi-Studie

Die Daten zur Bedarfserhebung wurden in der ersten Runde zwischen September 2012 und Januar 2013 erhoben. Nach der ersten Auswertung und Aufbereitung erfolgte die zweite Runde der Datenerhebung bis Ende 2014.

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse kommentiert dargestellt. In Kapitel 5 folgt anschließend eine zusammenfassende Diskussion unter Rückgriff auf die Expert_innen-Befragung im Ideen-Delphi und auf den Workshop zur kommunikativen Validierung.

Im ersten Überblick fällt bei den Ergebnissen auf, dass insgesamt häufig sehr hohe Einschätzungen vergeben wurden. Bei den sechsstufigen Skalen sind Item-Mittelwerte über 5 häufig, auch nach der Datenbereinigung, bei der alle Fälle mit zu geringer Varianz in den Antworten ausgeschlossen wurden. Die hohen Mittelwerte können teilweise darauf zurückgeführt werden, dass mehrfach in den Frageblöcken best-practice-Bedingungen beschrieben werden, die von den Teilnehmenden entsprechend hoch bewertet werden. Es lässt sich aber auch vermuten, dass das Phänomen der sozialen Erwünschtheit eine Rolle spielt, insbesondere bei einer Berufsgruppe, die sich im Alltag und durch das Forschungsthema direkt mit bestimmten Qualifizierungserwartungen konfrontiert sieht und dadurch möglicherweise unter Legitimierungsdruck kommt. Unabhängig von den Gründen muss bei der Interpretation der Ergebnisse darauf geachtet werden, dass die Antworten insgesamt eher zum positiven Extrem tendieren und eher homogen ausgefallen sind. Dadurch werden auch zunächst geringer erscheinende Differenzen statistisch bedeutsam.

Wenn man die Ergebnisse über alle Gruppen hinweg betrachtet, fällt zunächst auf, dass diese sich nur geringfügig unterscheiden. Die Grundtendenz bei den Antworten ist – mit wenigen Ausnahmen - ähnlich bei Trägern, Leitungen und Fachkräften. Abweichungen zwischen den Gruppen gibt es häufig, wenn die eigene Rolle in einem komplexen Prozess eingeschätzt werden soll und diese in der Folge von den Angesprochenen durchschnittlich besser bewertet wird, als von den anderen Gruppen. Dies stützt die Vermutung, dass soziale Erwünschtheit eine Rolle spielt. Die Antworten der Eltern sind generell weniger extrem und den drei pädagogischen Berufsgruppen erwartungsgemäß weniger ähnlich.

In der zweiten Runde der Datenerhebung wurde innerhalb der eher homogen bewerteten Liste von Aspekten eine Rangordnung zwischen den einzelnen Items und wenn möglich ein Herauskristallisieren von besonders wichtigen Faktoren angestrebt. Doch trotz unterschiedlichem Befragungsformat stellt sich bei der Betrachtung der Ergebnisse eher eine Bestätigung der Angaben in der ersten Runde heraus. Im Mittel sind kaum Abweichungen zwischen den Ranglisten aus den Ergebnissen der ersten und zweiten quantitativen Befragungsrunde festzustellen und diejenigen, die sich zeigen, bewegen sich in einem geringeren Umfang.

Im Folgenden werden daher hauptsächlich Ergebnisse berichtet, die sich aus der ersten Befragungsrunde ergeben, gegliedert nach Themen und den verschiedenen Fragestellungen, die das Forschungsteam an die Daten herangetragen hat. Wo diese einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn ermöglichen, werden auch Ergebnisse aus der zweiten Befragungsrunde berichtet.

4.1. Stichprobenbeschreibung – Wer hat alles teilgenommen?

Für die quantitative Studie wurde eine geschichtete Stichprobe in Berlin und Brandenburg gezogen. Ziel war es, etwa gleich viele Träger und Einrichtungen in beiden Bundesländern einzubeziehen und dabei durch die Schichtung eine repräsentative Verteilung nach Trägergröße zu erreichen.

Zunächst wurden alle Träger von Kindertageseinrichtungen in Berlin und Brandenburg erfasst und nach Größe des Trägers sortiert – Kriterium war die Anzahl der Plätze für Kinder in diesem Träger. In diesen Listen wurden dann in regelmäßigen Abständen Träger gezogen und kontaktiert, beginnend mit einer Zufallszahl. Konnte der gezogene Träger nicht teilnehmen, wurde der in der Liste folgende Träger angeschrieben. Der weitere Kontakt erfolgte telefonisch. Bei den Trägern wurde zunächst abgefragt, welche Person am ehesten mit dem Thema Fortbildung befasst ist, da dies mitunter sehr unterschiedlich ist. Der benannten Person wurde, sobald auch mindestens eine Einrichtung die Teilnahme zugesagt hatte, der Fragebogen zugeschickt. Die Stichproben der Träger und Einrichtungen sind verbunden: Pro Träger wurden je nach Trägergröße 1-3 Einrichtungen von den Mitarbeiter_innen gezogen, begleitet durch Bezert_Päd nach dem Zufallsprinzip. Bei Zustimmung wurde in jeder Einrichtung immer die Einrichtungsleitung (sofern vorhanden) und drei pädagogische Fachkräfte befragt, die von der Leitung ausgewählt wurden. Da wir hier keine Zufallsauswahl hätten gewährleisten können, wurde an dieser Stelle darauf verzichtet. Die Fachkräfte bekamen mit dem eigenen Fragebogen jeweils einen Brief an ein Elternteil ihrer Wahl mit einem Elternfragebogen.

Die Befragung wurde nach Anregungen der Total Design Method gestaltet, um auf die Zielgruppe ansprechend und übersichtlich zu wirken und das fehlerfreie Ausfüllen zu erleichtern. Insgesamt ließ sich eine hohe Rücklaufquote verzeichnen. Es gab keine ausgefüllten Fragebogen, die wegen zu vieler fehlender Werte ausgeschlossen werden mussten. In der Datenbereinigung wurden jedoch diejenigen Fälle aussortiert, die insgesamt kaum Varianz in ihren Antworten hatten und daher nicht als plausibel gelten konnten. Dafür wurden zunächst die Ranges der Werte in jedem Fragenblock berechnet, da einzelne Blöcke eher niedrige oder eher hohe Werte erzielten. War der Mittelwert der Ranges im gesamten Fragebogen geringer als 2, wurden die Fragebogen aussortiert. Lediglich die Daten zur Fortbildungsnutzung, zur Arbeitsweise und zur Ausbildung konnten, sofern vorhanden, dennoch verwendet werden, da sie nicht mit dem Rating-System beantwortet wurden.

Die bereinigte Gesamtstichprobe ist in Tabelle 3 zu sehen.

1. Runde: Stichprobengröße			
	Berlin	Brandenburg	Gesamt
Träger	30	29	59
Kita-Leitungen	45	59	104
Päd. Fachkräfte	136	167	303
Eltern	128	155	283
Gesamt	339	410	749

Tabelle 3: Gesamtstichprobe der ersten Befragungsrunde nach Datenbereinigung

Für die zweite Runde der quantitativen Delphi-Untersuchung wurden alle Einrichtungen und Träger, die an der ersten Runde teilgenommen hatten, wieder kontaktiert. Die Rücklaufquote lag im Vergleich zur ersten Runde insgesamt bei 78%, so dass es zur in Tabelle 4 abgebildeten Stichprobe kommt. In der zweiten Befragungsrunde kommt es bei einzelnen Antworten jedoch zu mehr fehlenden Werten, da die Fragebogen nicht immer korrekt ausgefüllt wurden.

2. Runde: Stichprobengröße			
	Berlin	Brandenburg	Gesamt
Träger	25	22	47

Kita-Leitungen	39	53	92
Päd. Fachkräfte	103	136	239
Eltern	81	126	207
Gesamt	248	337	585

Tabelle 4: bereinigte Stichprobe der zweiten Befragungsrunde

Bei der Betrachtung der Träger finden sich in beiden Ländern deutlich mehr freie als öffentliche Träger von Kindertageseinrichtungen: In der Berliner Stichprobe finden wir hauptsächlich freie (91,2%) und nur 5,9% öffentliche Träger, in Brandenburg sind es 65,7% freie Träger und immerhin 31,4% öffentliche Träger. Die Größe des Trägers reicht von einer Einrichtung bis 76 Einrichtungen, bei einem Median von 5 bzw. die Plätze für Kinder von 15 bis 10000, bei einem Median von 530.

Die Einrichtungsgrößen reichen von 16 bis 321 Plätzen für Kinder bei einem Median von 89, bzw. 2 bis 42 pädagogischen Fachkräften bei einem Median von 12.

Die Fachkräfte sind gut qualifiziert: Nahezu alle (99%) haben eine pädagogische Ausbildung angegeben. Davon haben die meisten einen Abschluss als Erzieher_in oder die Ausbildung als Kindergärtner_in bzw. Krippenerzieher_in in der DDR abgeschlossen. 5% haben einen akademischen pädagogischen Abschluss, nur 1% hat einen Abschluss angegeben, der sich unterhalb des Erzieher_innen-Niveaus bewegt.

12% der Fachkräfte haben zusätzlich eine weitere pädagogische Ausbildung oder ein pädagogisches Studium angegeben. Etwa 40% sind vermutlich Umsteiger_innen und geben eine weitere, nicht-pädagogische Qualifikation an. Von der Diversifizierung der Ausbildungen, die von der Praxis und Expert_innen umstritten ist, ist also momentan noch wenig zu spüren. Weder gibt es eine Akademiker_innen-Schwemme, noch sind viele gering oder unqualifizierte Fachkräfte in den Einrichtungen tätig.

Bei den Leitungen sind die Ausbildungsniveaus ähnlich verteilt. 83% haben einen Abschluss auf Erzieher_innen-Niveau. Erwartungsgemäß ist jedoch der Anteil der akademischen pädagogischen Ausbildungen mit 13% etwas höher, wobei hier aber auch Lehrer_innen und Sozialpädagoge_innen mitgezählt werden.

Die Ausbildungen der Trägervertreter_innen sind deutlich diverser. Hier haben nur 57% eine pädagogische Ausbildung angegeben. Dabei sind (sozial)pädagogische Studienabschlüsse genauso häufig vertreten wie Ausbildungen als Erzieher_in, Kindergärtner_in oder Krippenerzieher_in. Neben pädagogischen Abschlüssen machen betriebswirtschaftliche, juristische oder Verwaltungsabschlüsse (10%), sowie Pfarrer_innen (7%) die wichtigsten weiteren Gruppen aus.

4.2. Fortbildungsbesuch

Etwa 3/4 der Einrichtungen und 2/3 der Träger haben eine Regelung für die Teilnahme an Fortbildungen, die sich größtenteils entsprechen (vgl. Abbildung 2 und Abbildung 3). Die meisten der Regelungen beziehen sich dabei auf die Fortbildungsdauer pro Jahr, wobei die Regelung *fünf Tage im Jahr*, den landesspezifischen Regelungen für bezahlten Bildungsurlaub in Berlin und Brandenburg entspricht. Diese Vorgabe tritt mit 17% deutlich häufiger bei den Einrichtungen auf als bei den Trägern, von denen lediglich 5% angeben, dass mindestens fünf Tage im Jahr vorgeschrieben sind.

Der Bildungsurlaub wurde teilweise auch handschriftlich in den Fragebögen vermerkt. Es soll allerdings darauf hingewiesen werden, dass dieser laut Gesetz nicht für betriebliche Fortbildung gedacht ist, sondern zur individuellen Weiterbildung der Arbeitnehmer_innen, gerade in Gebieten, die weiter von ihrer

beruflichen Tätigkeit entfernt sind. Gefördert werden beispielsweise Sprachkurse und –reisen, weiterbildende Kurse an Hochschulen und anderen öffentlichen Bildungseinrichtungen, sowie politische Fortbildungen (vgl. BiUrlG). Diesen Anspruch nehmen die Arbeitnehmer_innen nicht wahr, wenn sie ihren Bildungsurlaub zur Fortbildung für ihre berufliche Tätigkeit nutzen.

Jeweils 8% geben an, dass vom Träger ausschließlich ein finanzieller Rahmen für die Teilnahme an Fortbildungen vorgegeben wird. Einige Einrichtungen und Träger geben jedoch auch den Besuch bestimmter Fortbildungsformate vor. So haben 11% der Kitas und 10% der Träger die Regelung, dass sowohl eine Team- wie auch eine Einzelfortbildung besucht werden sollen. Der Anteil der Träger und Einrichtungen, die keine allgemeine Regelung angegeben haben, ist mit 24% bzw. 36% recht hoch.

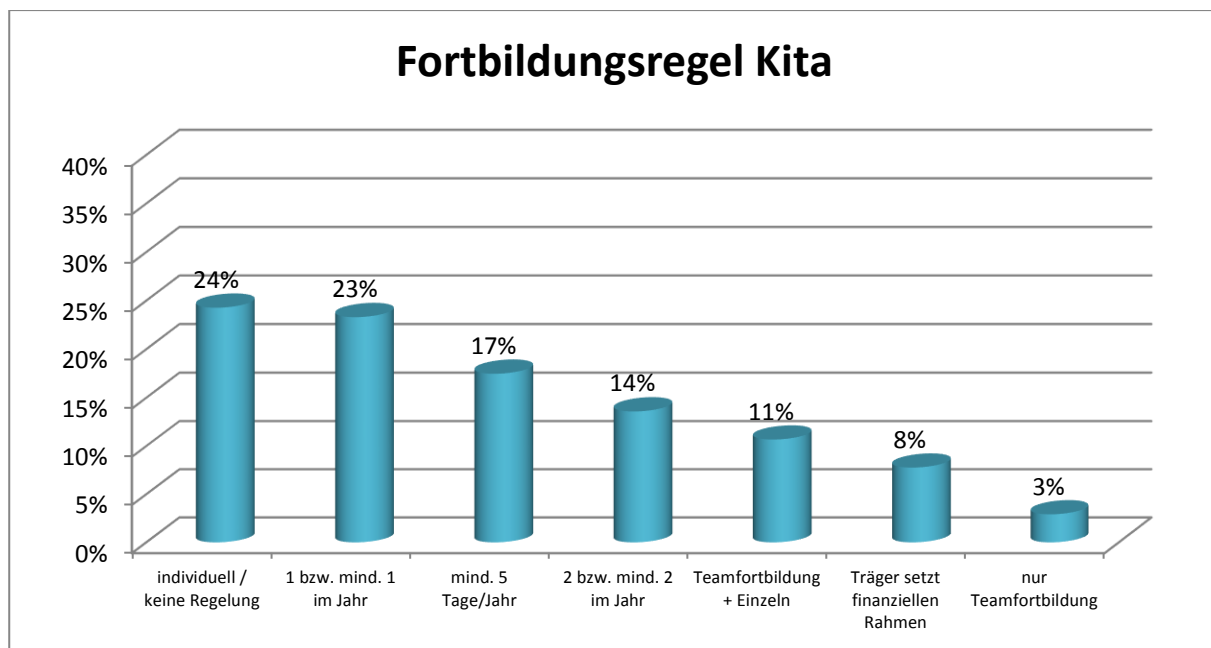


Abbildung 2: Fortbildungsregeln in den Einrichtungen

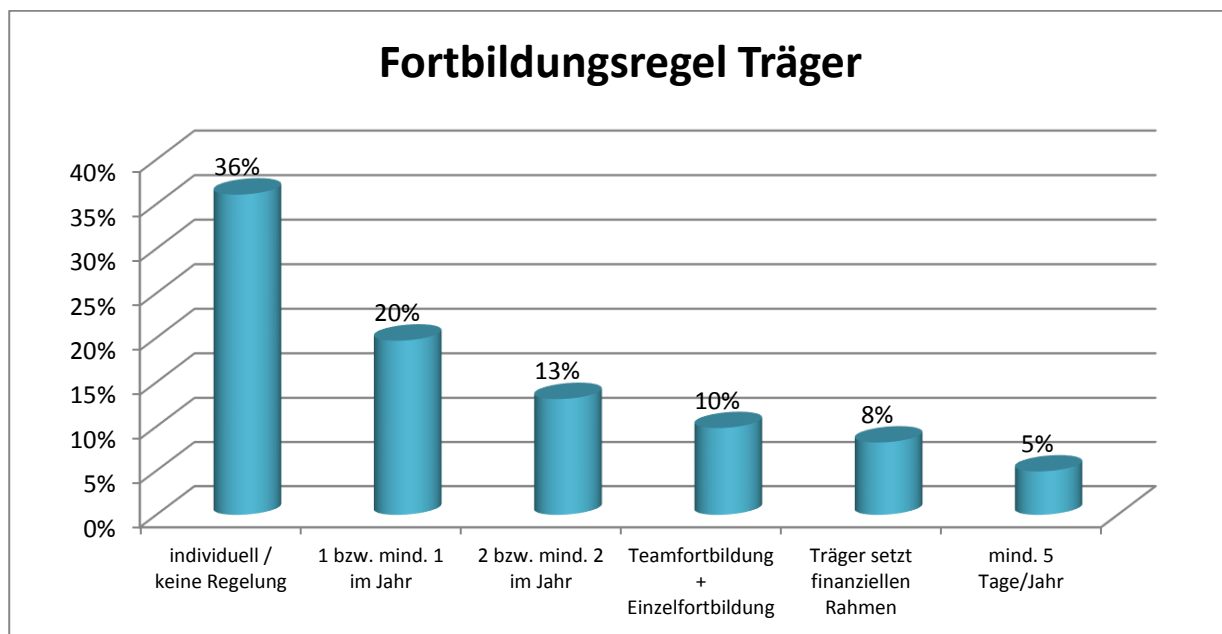


Abbildung 3: Fortbildungsregeln der Träger

Die Fortbildungs-Teilnahme der pädagogischen Fachkräfte ist entsprechend hoch, sogar höher als es die Regelungen der Einrichtungen erwarten ließen. Sie wurde aus den Angaben zur letzten Fortbildung relativ zum Zeitpunkt der Teilnahme an der Studie berechnet und kann Abbildung 4 entnommen werden. So haben 68% der befragten pädagogischen Fachkräfte ihre letzte Fortbildung in den letzten 6 Monaten vor ihrer Teilnahme an der Studie besucht, während lediglich 5% angaben, dass seit ihrer letzten Fortbildung mehr als 2 Jahre vergangen sind.

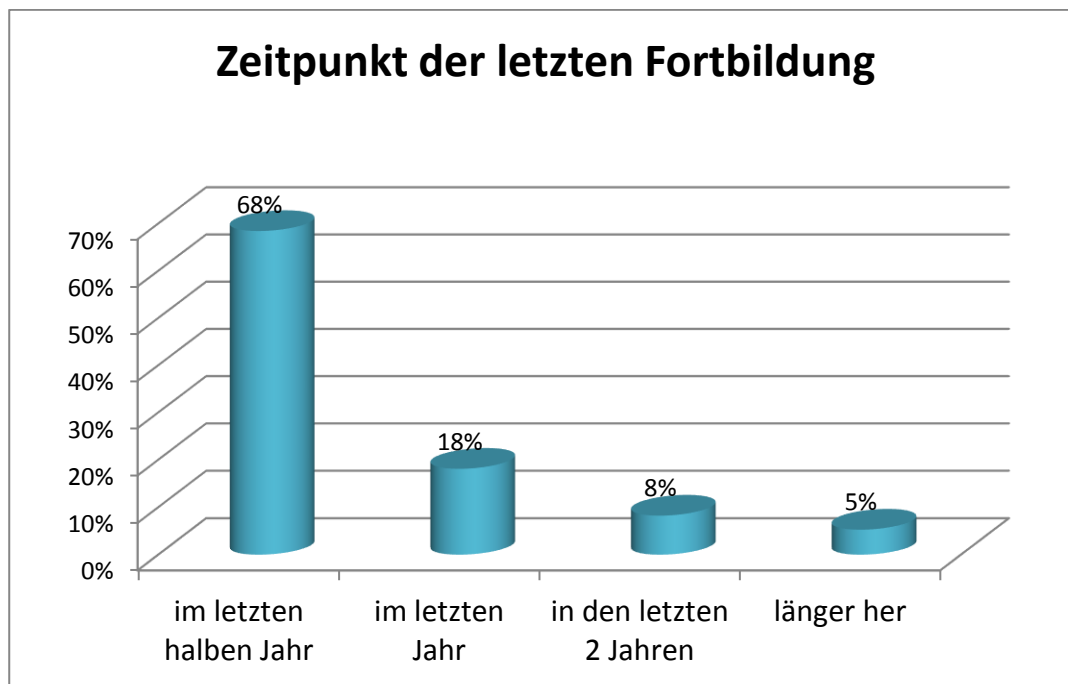


Abbildung 4: Teilnahme der Pädagogischen Fachkräfte

Die Themen der letzten Fortbildung wurden für die Auswertung kategorisiert und sind in Tabelle 5 abgebildet. Deutlich am meisten Fortbildungen werden zu verschiedenen Entwicklungsbereichen besucht, wobei der Bereich Sprache aktuell die mit Abstand größte Nachfrage auf sich zieht. Dies ist ein Thema, was in verschiedenen Zusammenhängen große öffentliche Aufmerksamkeit erhält: Einerseits in Zusammenhang mit den schlechten Lese-Ergebnissen von Schüler_innen beim „Pisa-Schock“, andererseits in Zusammenhang mit Kindern mit Migrationshintergrund, aktuell auch bei geflüchteten Kindern. Sprachförderung in der Kita wird daher in Deutschland seit einigen Jahren politisch forciert, in Berlin etwa mit der verbindlichen Einführung der Sprachlern-Tagebücher für jedes Kind. Ähnlich ist es mit naturwissenschaftlichen Erfahrungen. Auch dies ist ein Bereich, der in der medialen Diskussion steht und politisch gefördert wird, etwa im Rahmen der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Dabei stehen aus bildungspolitischer Sicht wie bei dem Thema Sprache neben pädagogischen oder entwicklungspsychologischen Überlegungen vor allem der Wunsch nach möglichst guten Schulabschlüssen und letztendlich Qualifikationen für den Arbeitsmarkt im Vordergrund.

Auffällig ist auch, dass Fortbildungen mit dem Thema „Beobachtung und Dokumentation“ relativ häufig besucht werden, obwohl die Ergebnisse aus dem Frageblock zu den pädagogischen Aufgaben zeigen, dass die mittelbaren pädagogischen Tätigkeiten, insbesondere Beobachtung und Dokumentation, weniger gern ausgeübt werden. Auch hier handelt es sich um ein Thema, das in der Fachöffentlichkeit in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit erfahren hat und für viele Fachkräfte und Einrichtungen als neue pädagogische Aufgabe hinzugekommen ist (vgl. 4.6).

Fortbildungen zu reformpädagogischen Konzepten wie denen von Maria Montessori oder Emmi Pikler, die im unteren Bereich der Tabelle liegen, scheinen keine große Nachfrage nach sich zu ziehen - andere reformpädagogische Ansätze wie Reggio oder Waldorf treten bei den Fortbildungsthemen gar nicht auf.

Thema	Anzahl der Nennungen
Sprache	41
naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	19
Psychomotorik/Bewegung	16
Elternarbeit	15
Erste Hilfe	15
(gewaltfreie) Kommunikation, Umgang mit Konflikten	14
Beobachtung und Dokumentation	14
Respektvoller Umgang mit Kindern	13
Musik	13
Facherzieher_in	12
Selbstfürsorge	11
Kinder bis drei Jahre	10
Bindung, Eingewöhnung	9
offene Arbeit	9
Qualitätsentwicklung, interne Evaluation	9
Praxisanleitung	8
Kunst	8
Inklusion/interkulturelles Arbeiten/Integration	7
Team	7
Kindeswohlgefährdung	7
Sexualpädagogik	6
Konzeption	6
Entwicklungspsychologie	6
Auffälligkeiten	6
mathematische Grunderfahrungen	5
Mädchen/Jungen/Gender	5
Entspannungstechniken/Yoga	5
Spiel	4
Gesundheit / Ernährung	4
Bildungspläne	4
Papilio - Vorbeugung von Sucht und Gewalt	4
Montessori	3
Emmi Pikler	3
Sicherheitsbeauftragte_r	3
Religion	2
Planung des päd. Alltags	2

Tabelle 5 Fortbildungsthemen der pädagogischen Fachkräfte

Die Fortbildungsteilnahme der Leitungen ist sogar noch höher als die der Fachkräfte (Abbildung 5). Hier geben rund 84% an, dass sie im letzten halben Jahr mindestens eine Fortbildung besucht haben. Bei rund 8% ist die letzte Fortbildung nicht länger als 12 Monate her und weitere 8% teilen mit, dass die Teilnahme an einer Weiterbildung 2 oder mehr Jahre zurückliegt.

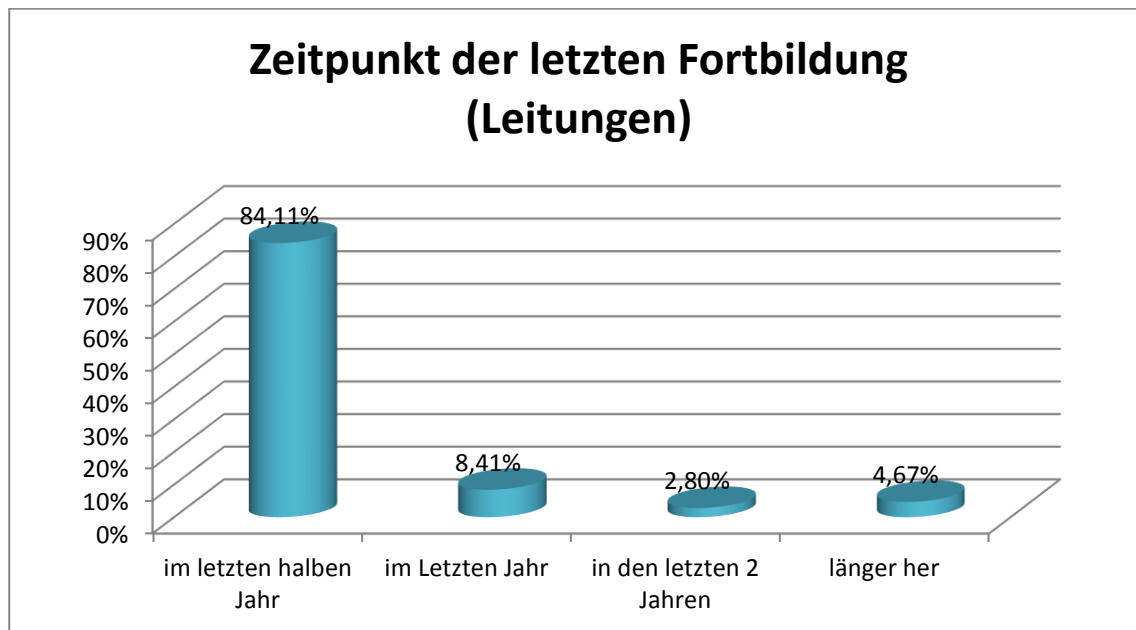


Abbildung 5 Fortbildungsteilnahme der Leitungen

Die Fortbildungsthemen der Leitungskräfte (Tabelle 6) unterscheiden sich deutlich von denen der Fachkräfte, entsprechen eher ihrer Tätigkeit. Hier dominieren nicht die kindlichen Entwicklungsbereiche, sondern die Themen Leitung und Kommunikation / Gesprächsführung / Konflikte. Insgesamt haben organisatorische Themen, wie zum Beispiel auch die Arbeitsbedingungen oder die Elternarbeit ein höheres Gewicht. Überraschend wenig besucht werden Veranstaltungen zum Thema Qualitätsmanagement, obwohl dies im Rahmen der Professionalisierungsdebatte ein wichtiges Thema ist, was viel mediale und politische Aufmerksamkeit erhält. So werden Berliner Kindertageseinrichtungen inzwischen regelmäßig und verpflichtend intern oder extern evaluiert. Aus Perspektive der Leitungen selbst mögen die von ihnen gewählten Bereiche aber den dringenderen Anforderungen des Alltags mehr entsprechen.

In der Wahl ihrer Fortbildungsthemen zeigt sich jedenfalls ein Unterschied zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Einrichtungsleitungen – nicht nur in der inhaltlichen Ausrichtung, sondern auch darin, wie stark Themen gewählt werden, die viel öffentliche Aufmerksamkeit erfahren.

Thema der letzten Fortbildung (Kita-Leitungen)	Anzahl
Leitung	21
Konflikte und Kommunikation / Gesprächsführung	11
Partizipation	10
Gesundheit	5
personale Kompetenzen	5
Sprache	5
Arbeitsbedingungen	4
Auffälligkeiten	4
Elternarbeit	4
Kindeswohlgefährdung	4

Bewegung	3
Dokumentation und Beobachtung	3
Inklusion	3
Qualitätsmanagement	3
Recht	3
Schule	3
Sexualität	3
Entwicklungspsychologie	2
Kita Portal	2
Konzeption	2
Musik	2
Offene Arbeit	2
Resilienz	2
Trägerbezogen	2

Tabelle 6 Fortbildungsthemen der Kita-Leitungen

4.3. Fortbildungsformate – Einschätzung und Auswahl

Träger, Leitungen und Fachkräfte wurden danach gefragt, für wie effektiv sie verschiedene Veranstaltungsformate halten. Bei der Kategorisierung diente die Einteilung von Beher und Walter (2012, S. 33ff.) als Orientierung. Es wurde unterschieden zwischen Tagesworkshops (unter 8 Stunden), 2-3-Tagesworkshops, Veranstaltungen von mehr als 3 Tagen bis zu einer Woche und langfristigen Veranstaltungen, die länger als eine Woche dauerten und im Block oder mit Pausen stattfinden konnten. Darüber hinaus wurde nach der Bewertung von Supervision / Coaching und Inhouse- oder Teamfortbildungen gefragt, da diese von Expert_innen immer wieder als besonders nutzbringend beschrieben werden (vgl. Gaigl 2014). Die pädagogischen Fachkräfte gaben zudem an einer anderen Stelle im Fragebogen an, ob sie an den verschiedenen Formaten in den letzten zwei Jahren teilgenommen hatten.

Dadurch ist es möglich, die tatsächliche Nutzung mit der Einschätzung zu vergleichen. Wie in Abbildung 6 zu sehen, werden alle Formate von allen Befragungsgruppen im Durchschnitt mindestens im mittleren Bereich eingeschätzt. Als besonders effektiv wahrgenommen werden Inhouse- oder Teamfortbildungen, Supervision bzw. Coaching, wobei die pädagogischen Fachkräfte hier eine geringere Bewertung abgeben, sowie Workshops von 2-3 Tagen.

Bitte beurteilen Sie, für wie effektiv Sie die folgenden Fortbildungsformate halten.

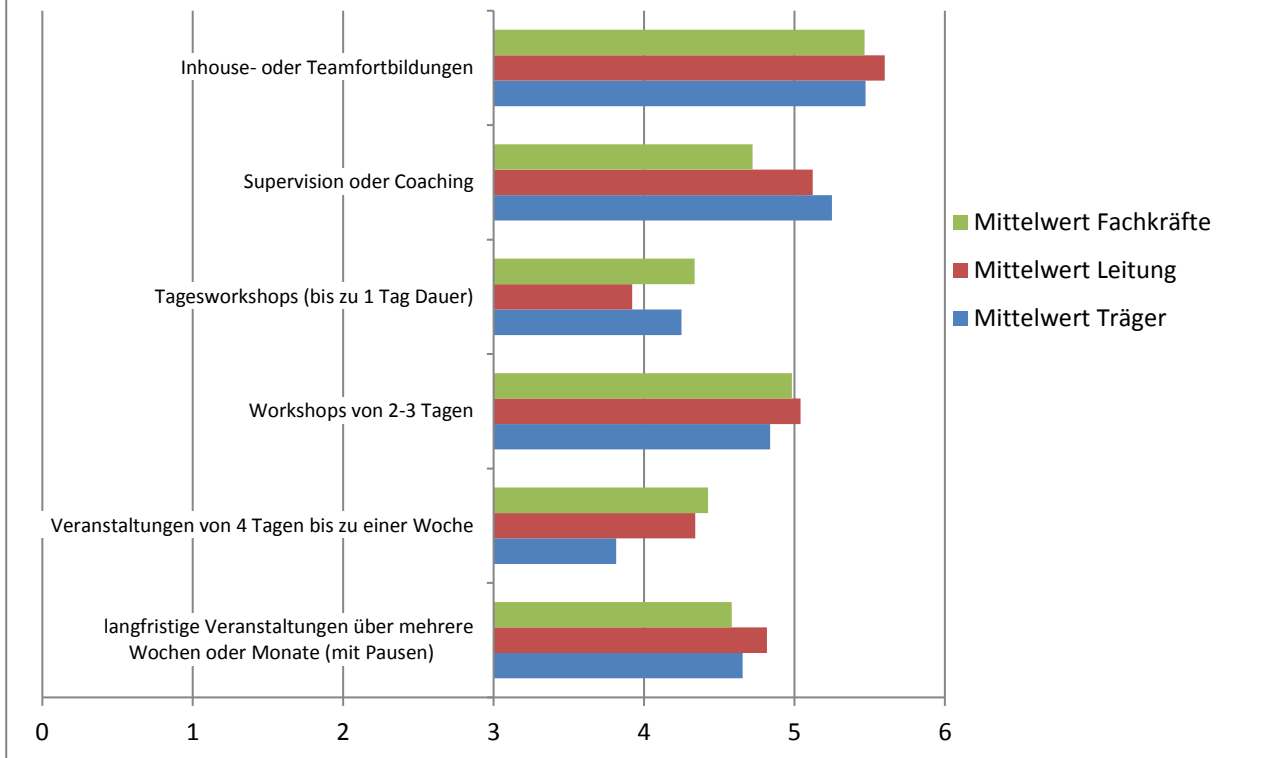


Abbildung 6: eingeschätzte Effektivität verschiedener Fortbildungsformate

Der Vergleich mit der tatsächlichen Nutzung (vgl. Abbildung 7) zeigt davon deutlich unterschiedliche Ergebnisse. Die als effektiv eingeschätzten Inhouse- und Teamfortbildungen können häufig in Anspruch genommen werden. Genauso häufig werden aber auch Ein-Tages-Veranstaltungen besucht, die jedoch im Mittel über alle Gruppen hinweg als am wenigsten effektiv eingeschätzt werden. Langfristige und kostenintensivere Angebote wie Supervision und Coaching können deutlich seltener genutzt werden.

Es steht zu vermuten, dass Fortbildungen häufig nicht nach den tatsächlichen Wünschen und Bedürfnissen ausgewählt werden können, sondern sich der Besuch zuerst nach den Rahmenbedingungen richtet – insbesondere Kosten und Verfügbarkeit von Vertretungskräften, wie es auch in dieser Untersuchung angegeben wird (vgl. 4.4, 4.8).

Teilnahme Fachkräfte in den letzten 2 Jahren

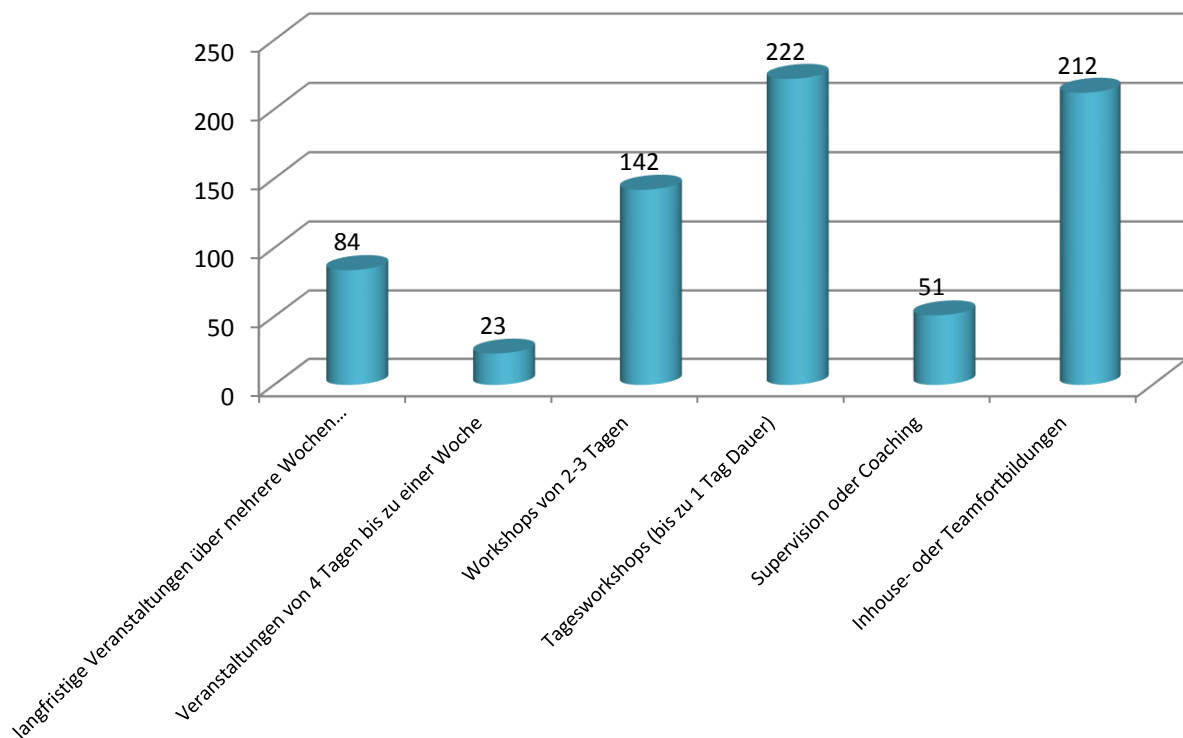


Abbildung 7: Teilnahme der pädagogischen Fachkräfte an den verschiedenen Fortbildungsformaten.

Zusätzlich wurden die Fachkräfte befragt, wie viele Stunden ihre letzte Fortbildung dauerte. Um dieses Maß gut für korrelative Auswertungen verwenden zu können, wurde es nicht in Kategorien, sondern als exakte Zahl erhoben. Die Ergebnisse decken sich erwartungsgemäß in etwa mit den Nutzungs-Angaben, die in Abbildung 7 dargestellt sind.

4.4. Teilnahme-Gründe und Teilnahme-Hindernisse

Gleich zu Anfang der Fragebogen wurde erhoben, inwiefern verschiedene Bedingungen die Teilnahme der pädagogischen Fachkräfte nach Einschätzung der verschiedenen Gruppen beeinflussen, als Teilnahmegründe oder –hindernisse dienen. Die verschiedenen Faktoren wurden dabei als Ergebnisse des Ideen-Delphis erhoben und hier zur Beurteilung wieder aufgenommen.

Wir haben gefragt, welche Gründe dazu motivieren, an Fortbildungen teilzunehmen und welche Hindernisse eher davon abhalten. Leitung, Eltern und Träger wurden hier gebeten, ihre eigenen Motivationen für die Fortbildung „ihrer“ Fachkräfte anzugeben. Sie wurden also gefragt, aus welchen Gründen die Fachkräfte ihrer Meinung nach an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen sollten.

Wenn wir die Ergebnisse genauer betrachten, fällt auf, dass die Fachkräfte angeben trotz weitgehender Fortbildungsverpflichtung durch den Arbeitgeber (vgl. 4.2) vor allem aus intrinsischer Motivation teilzunehmen. Bei der Motivation (s. Abbildung 8) werden neben dem Erwerb von Wissen und Kompetenzen auch Inspiration und Selbstentfaltung sehr hoch eingeschätzt. Im Mittelfeld sind weitere persönliche Gründe wie Unterstützung bei Problemen, Aufstiegschancen und Abwechslung im Arbeitsalltag. Auffällig gering werden von den Fachkräften diejenigen Items bewertet, welche sich auf Anforderungen und Anerkennung

von außen beziehen. Demgegenüber sind sich die anderen drei Gruppen einig, dass Anforderungen von außen wichtigere Teilnahmegründe für die Fachkräfte sind, als die Fachkräfte selbst angeben. Hier lässt sich evtl. die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten ablesen – die Fachkräfte möchten dem Bild der weitgehend intrinsisch hoch motivierten Pädagog_in entsprechen, die gerne und vor allem aus eigenem Antrieb Fortbildungsangebote besucht. Dies ist auch in Bezug auf die Ergebnisse in 4.2 interessant, da die Fachkräfte in hohem Maße Fortbildungen besuchen, die in der öffentlichen Diskussion stehen und politische Interessen mindestens so stark bedienen wie pädagogische.

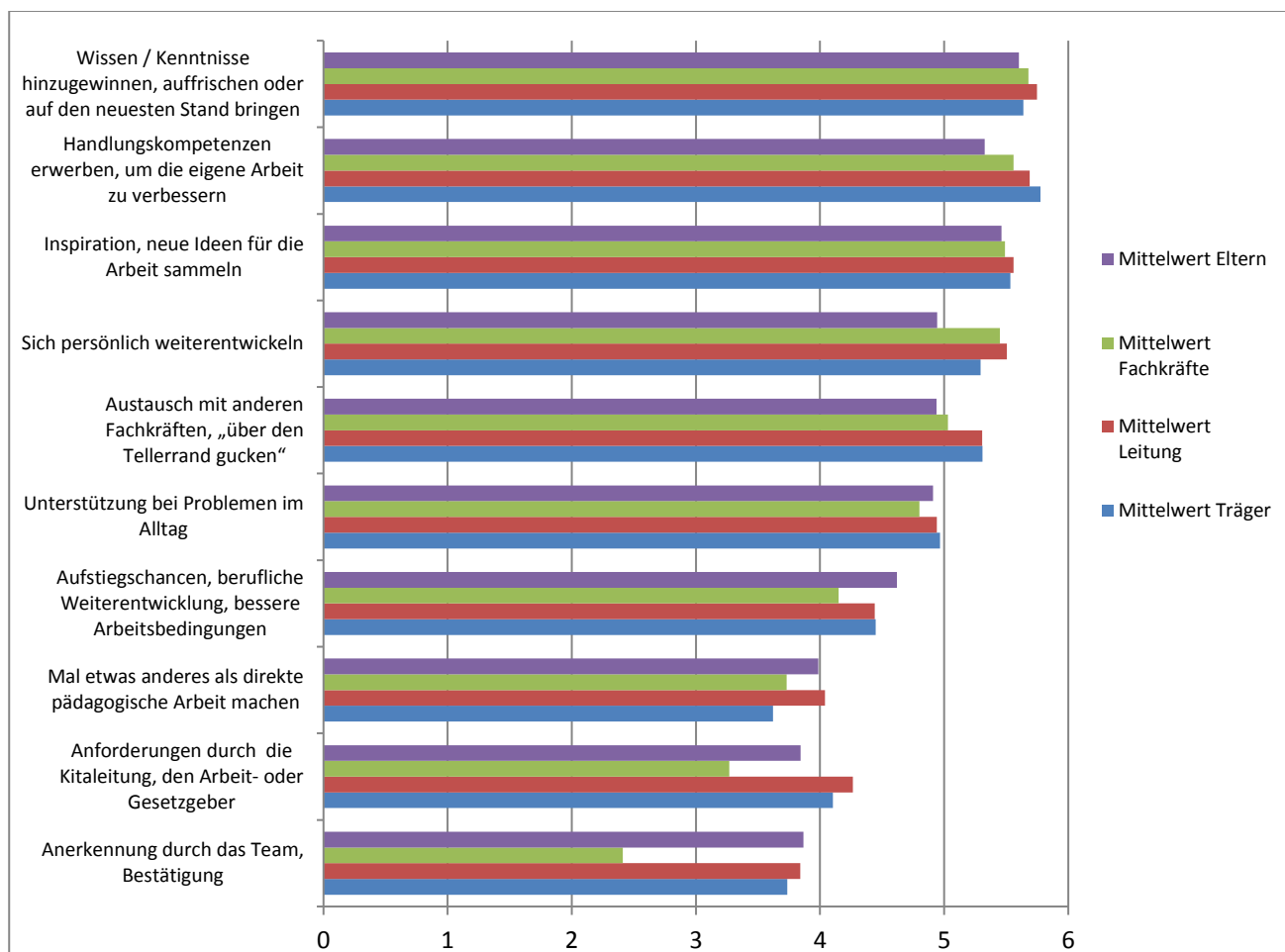


Abbildung 8: Teilnahmegründe pädagogischer Fachkräfte an Fortbildungsangeboten nach Einschätzung verschiedener Gruppen

Bei den Teilnahmehindernissen (vgl. Abbildung 9) gibt es ein ähnliches Bild: Eigene negative Erfahrungen oder Erwartungen werden mit den Items „Unsicherheit oder Angst, etwas zu verändern“, „Fortbildungen sind nicht nötig, weil schon alles Notwendige bekannt ist“ und „Negative Erfahrungen mit Fortbildungen, Frustration“ sehr niedrig eingeschätzt und hindern demnach die Teilnahme an Fortbildungen kaum. Wichtigste Hindernisse sind, dass die Kolleg_innen bei Abwesenheit zusätzlich belastet werden bzw. die Personalsituation ohnehin zu knapp ist. Danach werden noch zeitlich oder räumlich schlecht erreichbare Fortbildungen sowie finanzielle Hürden als bedeutsam bewertet. Die restlichen Items liegen im unteren Mittelfeld.

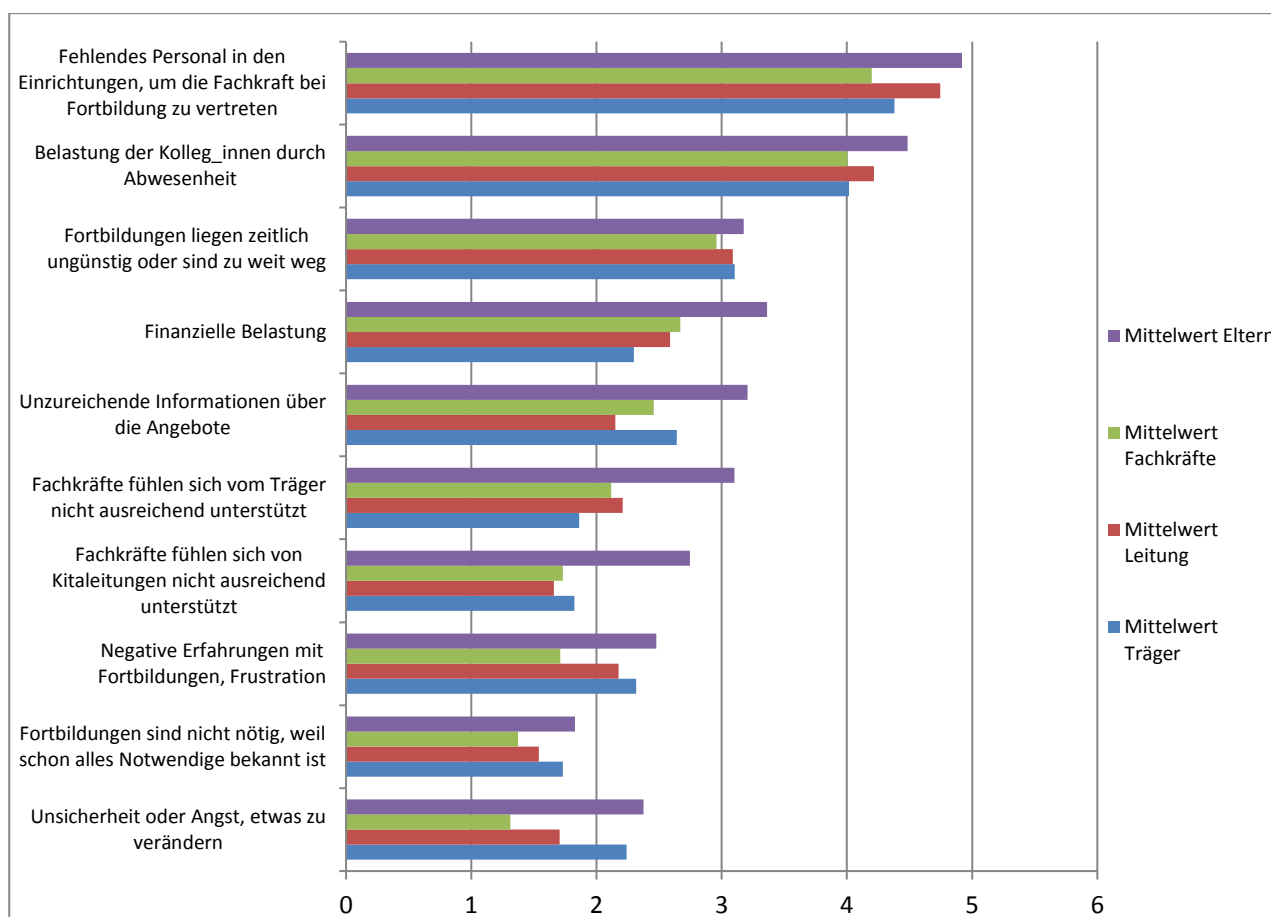


Abbildung 9: Teilnahmehindernisse für pädagogische Fachkräfte in Bezug auf Fortbildungsangeboten nach Einschätzung verschiedener Gruppen

Insgesamt spiegeln diese Ergebnisse wohl einerseits wieder, dass die Fachkräfte gute und motivierende Fortbildungsangebote erleben (vgl. 4.7). Andererseits geben diese Frageblöcke klarer als andere einen Hinweis auf ein berufliches Selbstverständnis bzw. eine soziale Norm, nach der die Fachkräfte hoch intrinsisch motiviert und sozial orientiert, dabei aber nicht von Anerkennung und Unterstützung des eigenen Teams abhängig sind.

4.5. Eigenes Bildungsverständnis

Kinder lernen viel durch die Vorbildwirkung ihrer erwachsenen Bezugspersonen und berücksichtigen dabei auch deren emotionale Verfassung (vgl. Gopnik et al. 2003; Roth 2009). Aus diesem Grund unterstützt es pädagogische Interaktionen, wenn sich die Fachkräfte ihres Bildungsverständnisses sicher sind und dieses überzeugt vertreten. In der Fortbildung wird daher als wünschenswert empfohlen, dass „die Erzieher und Erzieherinnen auf der Erwachsenenenebene erleben und mit gestalten können, was sie mit den Kindern zusammen gestalten wollen“ (Pesch 2014, S.69). Fachkräfte sollen selbst die Bildungsbedingungen erfahren, welche sie in ihren Einrichtungen schaffen sollen. Das Bildungsverständnis der Fachkräfte wird bewusst oder unbewusst immer an die Kinder vermittelt. Aus diesen Gründen haben wir das eigene Bildungsverständnis der Fachkräfte und aus der Sicht von Leitungen und Trägervertreter_innen in den Blick genommen: Zum einen wurden die Gruppen befragt, inwiefern verschiedene Akteur_innen für das Gelingen von Fortbildungen sowie für deren nachhaltige Umsetzung verantwortlich seien. Zum anderen wurden ihnen verschiedene Fortbildungs-Szenarien (s. Abbildung 10) geschildert mit der Bitte um Einschätzung, inwiefern dies eine

wichtige Fortbildung sei und inwiefern die Fachkräfte selbst gern teilnehmen würden bzw. die Trägervertreter_innen und Leitungen sich wünschen würden, dass ihre Angestellten teilnehmen.

1 a	Die Fachkraft hat in der Fortbildung neue Fingerspiele gelernt. Dadurch kann sie den Morgenkreis abwechslungsreicher gestalten.
1 b	In der Fortbildung lernt eine Fachkraft etwas zum respektvollen Umgang mit Kindern. Dadurch verwendet sie im Alltag nun häufiger die Wörter „bitte“ und „danke“, wenn sie mit den Kindern spricht.
2 a	In der Fortbildung taucht ein Konflikt auf, den es schon vorher im Team gab. Es werden verschiedene Möglichkeiten erarbeitet, mit dem Konflikt umzugehen, aber keine endgültige Lösung festgelegt.
2 b	Die Fachkraft bespricht in der Fortbildung mit Kolleg_innen das problematische Verhalten eines Kindes aus ihrer Gruppe. Dadurch bekommt sie neue Ideen, wie sie das Verhalten verstehen und damit umgehen könnte.

Abbildung 10: Fortbildungs-Szenarien

Ähnlich wie bei dem pädagogischen Selbstverständnis wurden hier verschiedene Typen von Kompetenzerwerb gegenübergestellt. Die hier mit 1a und 1b beschrifteten Fortbildungen waren eher eindimensional und zielten auf den Erwerb von Fertigkeiten (Fingerspiele, die Verwendung von Höflichkeitsformen) ab. Die Fortbildungen 2a und 2b hingegen sind komplexer, hier werden zusätzlich personale und soziale Kompetenzen angesprochen und die Teilnehmenden aktiver eingebunden. Diese beiden Fortbildungen entsprechen also eher dem Bildungsverständnis, das wir für förderungswert halten.

Die Teilnehmenden unterscheiden zwischen diesen beiden Gruppen bereits bei der ersten Frage, nach der Wichtigkeit der Fortbildung, wobei dies bei Leitungen und Fachkräften deutlicher erscheint als bei Trägervertreter_innen und Eltern (vgl. Abbildung 11). Die Fach- und Leitungskräfte schätzen die komplexeren Fortbildungsthemen als wichtiger ein. Die beiden Fortbildungen mit eindimensionalem Kompetenzerwerb erhalten dennoch eine Bewertung im mittleren Bereich, wobei zumindest Trägervertreter_innen und Eltern die Fortbildung mit dem Ergebnis der Verwendung von Höflichkeitsformeln genauso wichtig oder sogar wichtiger finden, wie die komplexer angelegte Fortbildung zur Konfliktbearbeitung im Team.

Auch unter Betrachtung der Ergebnisse aus den freien Antworten (vgl. 4.10) erscheint dieser Aspekt erstaunlich, wird hier doch besonders oft von allen befragten Gruppen hervorgehoben, dass ein respektvoller Umgang mit den Kindern und das Verwenden der Höflichkeitsformeln „Bitte“ und „Danke“ als eine Voraussetzung für pädagogische Fachkräfte gesehen wird, die nicht erst in Fortbildungen erlernt werden sollte.

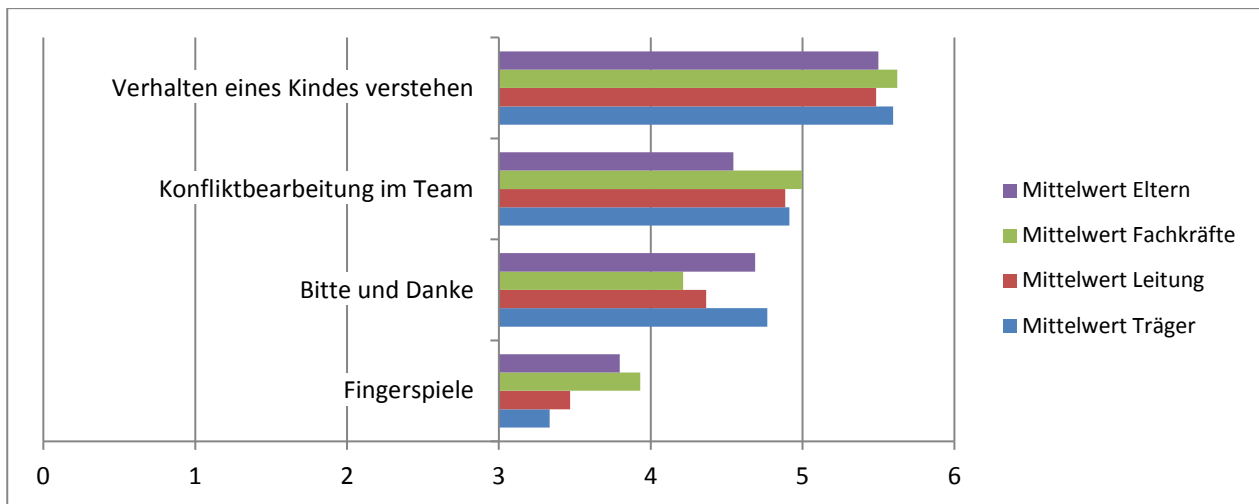


Abbildung 11: Bewertung der verschiedenen Fortbildungsszenarien nach dem Gesichtspunkt "Wichtigkeit"

Die Unterscheidung wird eindeutiger, wenn die Fortbildung nach dem Gesichtspunkt betrachtet wird, ob die Fachkräfte teilnehmen möchten, bzw. - aus Sicht der anderen Gruppen - sollten (vgl. Abbildung 12). Besonders die Fachkräfte unterscheiden hier noch klarer zugunsten der komplexeren Fortbildungsthemen. Die Fortbildung mit dem Thema „Verhalten eines Kindes verstehen“ wird auch unter dem Aspekt „erwünschte Teilnahme“ bei allen befragten Gruppen am höchsten bewertet. Bei der Fortbildung „Bitte und Danke“ gehen die Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte und der anderen Gruppen auseinander. Trägervertreter_innen, Leitungen und Eltern scheinen beim Thema Respektvoller Umgang mit Kindern durchaus noch mehr Entwicklungspotenzial bei den Fachkräften zu sehen, als diese selbst.

Bei der Betrachtung beider Abbildungen wird deutlich, dass die Eltern die „Konfliktbearbeitung im Team“ im Vergleich mit den anderen Gruppen als weniger wichtig empfinden. Die Auswertung der freien Antworten gibt Hinweise darauf, dass die befragten Eltern dieses Thema nicht im Rahmen einer Fortbildung ansiedeln würden. Einige vertreten vielmehr die Ansicht, dass ein Konflikt zwischen den Fachkräften innerhalb einer Teamsitzung thematisiert werden sollte.

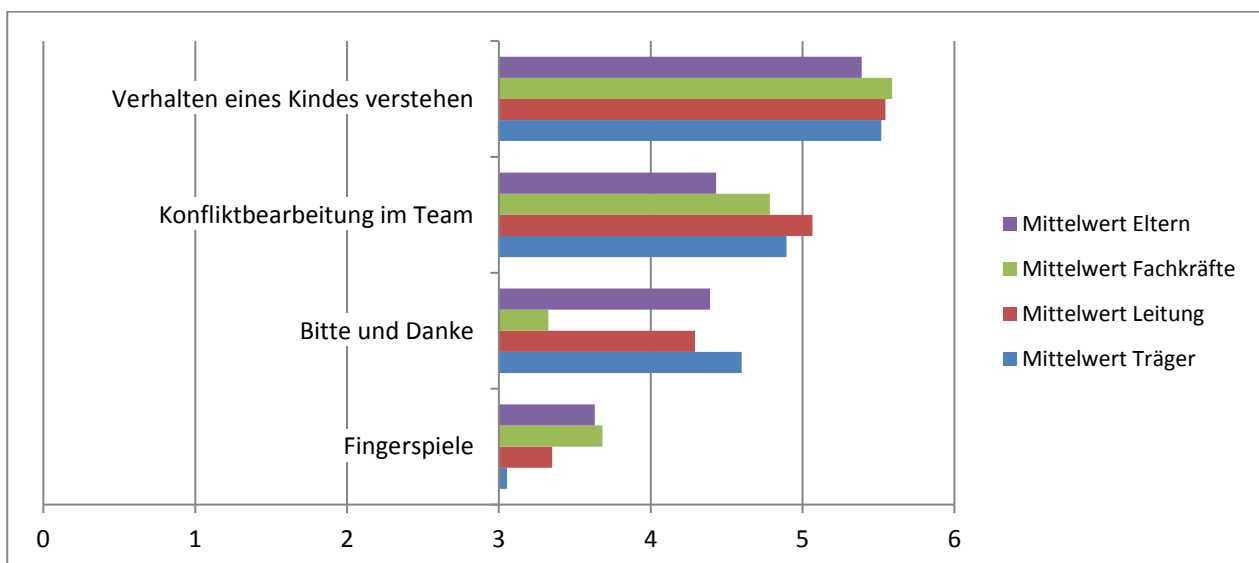


Abbildung 12: Bewertung der verschiedenen Fortbildungsszenarien nach dem Gesichtspunkt, ob die Fachkräfte teilnehmen sollten

4.6. Professionelles (Selbst-)Bild

Um mehr Informationen zum Selbstbild der Pädagog_innen bzw. zu den Erwartungen an sie durch ihre Arbeitgeber und die Eltern zu bekommen, haben wir sie gebeten, Aufgaben der Pädagog_innen nach ihrer Wichtigkeit einzuschätzen. Die Items wurden hier teilweise gedoppelt: Alle Gruppen wurden befragt, inwiefern die einzelnen Aufgaben von pädagogischen Fachkräften erwartet werden. Die Fachkräfte selbst wurden zudem noch gebeten anzugeben, wie gerne sie die jeweiligen Aufgaben erledigen. Die Eltern sollten einschätzen, wie zufrieden sie mit den jeweiligen Aufgaben sind.

Einzuschätzen waren verschiedene Arbeitsfelder: Die direkte pädagogische Arbeit am Kind, mittelbare pädagogische Aufgaben wie Beobachtung und Dokumentation, die Organisation des Arbeitsalltags, die Zusammenarbeit im Team, die Zusammenarbeit mit Eltern und schließlich die Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen. Dabei wurden die Arbeitsfelder je nach Umfang und Bedeutung teilweise mit mehreren Items untersucht. Zudem wurden an einigen Stellen Aufgaben, die einem modernen Bildungsverständnis entsprechen, neben solche gestellt, die dies nicht tun. Diese Paare sind im Folgenden aufgelistet und erläutert:

- „Ein offenes Ohr für die Sorgen und Bedürfnisse von Familien haben“ entspricht der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, während „Eltern über angemessene Erziehungsmethoden informieren“ eine hierarchische Beziehung zu den Eltern suggeriert.
- „Bildungsinteressen der Kinder wahrnehmen und begleiten“ geht vom sich selbst bildenden Kind aus, das mit seinen eigenen Entwicklungsaktivitäten wahrgenommen und unterstützt werden muss. „Kindern etwas beibringen“ deutet dagegen auf ein autoritäres Bildungsverständnis hin, bei dem die erwachsene Person die Ziele und Aktivitäten vorgibt.
- „Entwicklung und Interessen der Kinder dokumentieren“ ergibt sich aus dem Verständnis der Begleitung des sich selbst bildenden Kindes, während „Entwicklungs-Beeinträchtigungen feststellen“ eine deutlich defizitorientiertere Perspektive verfolgt.

Die übrigen Items in diesem Block sind:

- „Zusammenarbeit mit anderen Institutionen pflegen“ als eine Anforderung, welche in den letzten Jahren an Bedeutung zugenommen hat, und sich etwa in der Gründung von Familienzentren manifestiert.
- „Um Kinder kümmern, ihnen helfen“, was den fürsorglichen Aspekt der pädagogischen Arbeit aufnimmt.
- „Den Kita-Alltag organisieren“ als Indikator für die im Berufsfeld beträchtlichen Leistungen der Planung von Tagesabläufen sowie langfristigen Projekten, Besprechungen im Team, mit Eltern und externen Kooperationspartner_innen, besonderen Anlässen, Ausflügen und Festen. Diese verschiedenen Abläufe müssen jeweils unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen und der Bedürfnisse verschiedenster Akteur_innen (Kinder, Eltern, Kolleg_innen und weitere Beteiligte) koordiniert werden.
- „Zusammenarbeit im Team gestalten“ – als zentral wichtige Aufgabe, um gemeinsam Prozesse zu gestalten und pädagogische Arbeit zu verantworten. Auch dies ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, da pädagogische Fachkräfte im Alltag mitunter sehr eng zusammenarbeiten müssen und stark aufeinander angewiesen sind.

Die Aufgabe von Beobachtung und Dokumentation wird hier mit zwei verschiedenen Items angesprochen („Bildungsinteressen der Kinder wahrnehmen und begleiten“ und „Entwicklung und Interessen der Kinder dokumentieren“) und dabei auch kontextualisiert. Beobachtung und Dokumentation ist ein Aufgabenfeld,

das insbesondere mit dem Paradigmenwechsel im Bildungsverständnis im Elementarbereich an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Schelle 2011). Einerseits soll der professionelle pädagogische Blick auf das Kind und seine eigenen Bildungs- und Entwicklungsthemen geschult werden, um kindliche Selbstbildungsprozesse bestmöglich begleiten zu können. Andererseits ist die Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse Grundlage für die Einschätzung der Entwicklung des Kindes, sowie für Elterngespräche und die Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen.

Aufgaben der Fachkräfte						
	Mittelwert Träger	Mittelwert Leitung	Mittelwert Fachkräfte (wird erwartet)	Mittelwert Fachkräfte (mache ich gerne)	Mittelwert Eltern (Erwar- tung)	Mittelwert Eltern (Zufrieden- heit)
Zusammenarbeit mit anderen Institutionen pflegen	4,07	4,32	4,16	4,18	3,92	4,43
Eltern über angemessene Erziehungsmethoden informieren	4,66	4,66	4,79	4,41	3,92	4,54
Ein offenes Ohr für die Sorgen und Bedürfnisse von Familien haben	5,21	5,25	5,43	5,25	4,62	5,16
Kindern etwas beibringen	4,68	4,78	5,64	5,72	5,48	5,37
Bildungsinteressen der Kinder wahrnehmen und begleiten	5,79	5,95	5,84	5,84	5,67	5,09
Entwicklungs-Beeinträchtigungen feststellen	5,44	5,56	5,58	5,12	5,68	5,23
Entwicklung und Interessen der Kinder dokumentieren	5,60	5,52	5,61	4,58	4,86	5,07
Um Kinder kümmern, ihnen helfen	5,52	5,62	5,92	5,92	5,80	5,36
Zusammenarbeit im Team gestalten	5,56	5,59	5,47	5,33	5,30	4,94
Den Kita-Alltag organisieren	5,38	5,45	5,57	5,41	5,54	5,26

Tabelle 7: Aufgaben der Fachkräfte - Mittelwerte aller Befragungsgruppen

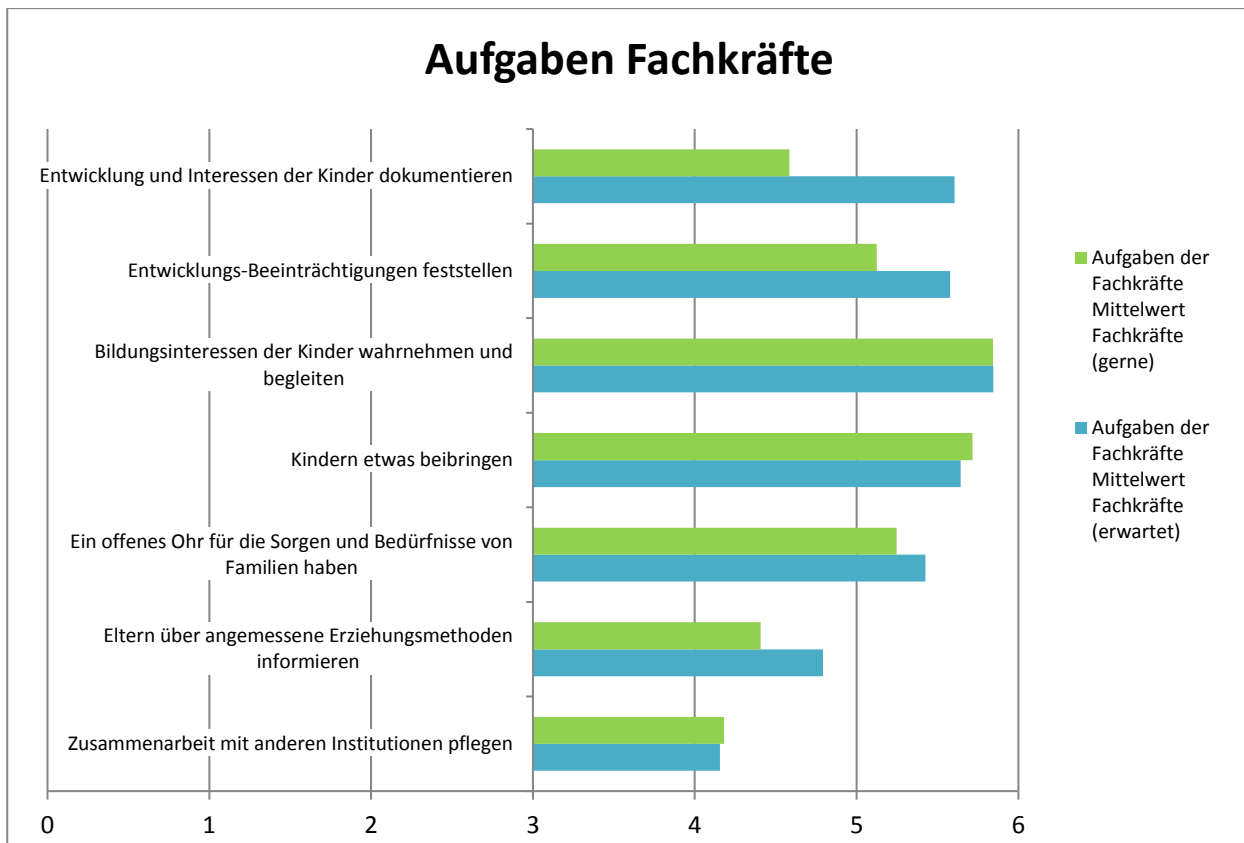


Abbildung 13: Einschätzungen der Fachkräfte zu ihren Aufgaben - Vergleich von traditionellem und modernem Bildungsverständnis

Werden die verschiedenen Aufgaben gegenübergestellt (vgl. Tabelle 7, für die Fachkräfte noch einmal verdeutlicht in Abbildung 13), zeigt sich, dass die neuen Professionalitätsvorstellungen und –ansprüche in der Praxis angekommen sind. Gleichzeitig werden jedoch die Aufgaben, die inzwischen aus wissenschaftlicher Perspektive als überholt gesehen werden, in der Tendenz etwas weniger wichtig, aber ebenfalls hoch bewertet. Bei der Entwicklungsbegleitung ist es sogar umgekehrt: Fachkräfte stellen lieber Beeinträchtigungen fest, als dass sie die Interessen und Entwicklung der Kinder dokumentieren. Insbesondere die Dokumentation stellt eine eher unliebsame Aufgabe dar. Dies entspricht auch der Erwartung der Eltern und – schwächer – der Kita-Leitungen. An einer Stelle zeigt sich eine größere Differenzierung: Während Leitungen und Träger deutlich zwischen Bildungsbegleitung von Kindern und der Vorstellung des „Beibringens“ unterscheiden, tun dies die Fachkräfte kaum.

Hier ergibt sich ein Bild, was deutlich den noch im Prozess befindlichen Paradigmenwechsel zeigt und ein hohes Konfliktpotenzial birgt: Ein tradiertes Berufsbild steht fast gleichberechtigt neben dem neuen. Da die daraus resultierenden Anforderungen sich teilweise widersprechen, müssen Fachkräfte, Teams und Eltern diese Widersprüche selbst aushalten und miteinander immer wieder aushandeln. Neue Aufgaben werden hinzugenommen, dafür jedoch – im Durchschnitt - noch nicht auf andere verzichtet. Dadurch kann ein Überforderungsgefühl für die pädagogischen Fachkräfte entstehen, dem wir in ihren Aussagen ja auch häufig begegnen. So berichtet eine Teilnehmerin des Workshops zur kommunikativen Validierung (s. auch 5.1): „Viele sind ja gar nicht bereit sich dem zu stellen und sagen: , Es ist ja alles gut, was wir gemacht haben. Schön, dass vieles neu ist, aber das wollen wir gar nicht, schaffen wir gar nicht. Wo ist die Zeit dafür? ‘ “

Am wenigsten wichtig wird von allen Gruppen die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen bewertet – ein nachvollziehbares Ergebnis, ist dies doch die am weitesten von der unmittelbaren pädagogischen Arbeit entfernte Tätigkeit. Andererseits birgt die Zusammenarbeit Ressourcen, die auch für die Entlastung

pädagogischer Fachkräfte wichtig sein könnten und die bisher möglicherweise noch nicht ausgeschöpft werden.

4.7. Bewertung von Fortbildungsangeboten

Für den Frageblock, der sich mit dem Geschehen in den Fortbildungen selbst befasst, wurden verschiedene Bedingungen, die aus Expert_innensicht als förderlich eingeschätzt werden (vgl. Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung, 2013), von den Gruppen bewertet. Es handelte sich hier um eine doppelte Fragestellung. Ziel war zum einen, festzustellen, inwiefern diese Bedingungen laut Einschätzung der in der Berufspraxis Tätigen in Fortbildungen gegeben sind. Andererseits erhalten wir durch die Frage danach, inwiefern die verschiedenen Bedingungen aus der eigenen Perspektive überhaupt wünschenswert sind, einen weiteren Hinweis auf das eigene Bildungsverständnis (vgl. 4.5). Die doppelte Fragestellung zeigt außerdem relativ zu den Wünschen der Teilnehmenden, inwiefern an bestimmten Punkten besonderer Verbesserungsbedarf besteht bzw. an welchen Punkten auch gar nicht mehr erwartet wird, als die Fachkräfte, Leitungen und Trägervertreter_innen erleben.

Tabelle 8 zeigt die Ergebnisse der verschiedenen Gruppen als Übersicht. Dabei sind jeweils in den Spalten zur Differenz mit rot eher höhere Differenzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit markiert, in grün eher niedrige Differenzen. Es zeigt sich, dass bei den Trägervertreter_innen trotz insgesamt ähnlicher Bewertungen der Gegebenheiten eine höhere Anspruchshaltung besteht – die Differenzen sind in ihrer Gruppe höher.

Über alle drei Gruppen hinweg zeigt sich eine eher hohe Differenz bei den Items „Dozent_innen haben eigene Erfahrung in der pädagogischen Praxis“ und „Es gibt immer wieder Praxisphasen zum Ausprobieren“. Schwerpunkt bei den Differenzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit scheint also der Praxisbezug der Veranstaltung zu sein, der sich auch in der persönlichen Erfahrung von Dozent_innen zeigen soll. Niedrige Differenzen zeigen sich in allen Gruppen bei den Items „Fragen, Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden sind am wichtigsten“ und „Alle Beteiligten gehen respektvoll und anerkennend miteinander um“ - in Bezug auf die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und auf den respektvollen Umgang miteinander lassen die erlebten Fortbildungen also kaum zu wünschen übrig.

Insgesamt ist zu beobachten, dass alle drei Gruppen eher hohe Mittelwerte verzeichnen, dass also der Expert_innenperspektive zugestimmt wird. Fachkräfte, Leitungen und Trägervertreter_innen wünschen sich kompetenzorientierte Fortbildungen. Die Mittelwerte in der Spalte „wünschenswert“ liegen alle um bzw. mehrheitlich über 5.

	Mittelwert Fachkräfte			Mittelwert Leitung			Mittelwert Träger		
	Real	Wünschens- wert	Differenz	Real	Wünschens- wert	Differenz	Real	Wünschens- wert	Differenz
Am Anfang der Fortbildung wird vereinbart, was und wie gelernt werden soll	4,71	5,18	0,47	4,14	4,75	0,61	4,15	5,24	1,09
Für Teilnehmende ist erkennbar, warum Dozent_innen für die Veranstaltung qualifiziert sind	4,58	5,46	0,88	4,16	5,04	0,87	3,83	5,09	1,27
Dozent_innen haben eigene Erfahrung in der pädagogischen Praxis	4,43	5,66	1,22	4,40	5,40	1,00	3,96	5,42	1,46
Dozent_innen und Teilnehmende lernen voneinander und miteinander	4,66	5,44	0,78	4,24	5,06	0,81	4,17	5,16	0,99
Persönliche Einstellungen und Haltungen werden besprochen und reflektiert	4,61	5,22	0,60	4,35	5,02	0,66	4,25	5,27	1,02
Unterschiede zwischen Personen werden als Potenzial gesehen	4,54	5,22	0,68	4,42	5,08	0,66	3,92	5,29	1,37
Teilnehmende begegnen in der Fortbildung persönlichen Herausforderungen	4,55	5,10	0,55	4,28	4,99	0,71	3,96	4,96	1,00
Teilnehmende denken über ihren eigenen Lernprozess nach	4,27	5,02	0,75	4,15	5,10	0,94	3,94	5,42	1,47
Es herrscht eine fehlerfreundliche Atmosphäre	4,74	5,37	0,63	4,53	5,23	0,70	4,27	5,36	1,09
Fragen, Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden sind am wichtigsten	4,64	5,29	0,65	4,44	4,94	0,51	4,35	5,04	0,69
Alle Beteiligten gehen respektvoll und anerkennend miteinander um	5,28	5,84	0,56	5,20	5,78	0,58	5,15	5,73	0,57
Es gibt immer wieder Praxisphasen zum Ausprobieren	4,65	5,52	0,87	4,34	5,35	1,01	4,12	5,45	1,34

Tabelle 8: Bewertung von Fortbildungen

4.8. Einfluss der Einrichtung und des Trägers

4.8.1. Einschätzung der Rahmenbedingungen

Wie Fortbildung angenommen und umgesetzt werden kann, hängt auch von der Einrichtung ab, in der die Fachkräfte arbeiten. In der Studie von Bezert_Päd wurden einige best-practice-Faktoren erfragt und die Teilnehmenden wurden gebeten einzuschätzen, inwiefern diese bei ihnen gegeben sind. In Tabelle 9 ist ersichtlich, dass die Bewertungen der Fachkräfte hier im Mittel durchgängig leicht negativer ausfallen als die der Leitungen und der Träger. Besonders hohe Bewertungen erfahren die Items *Fortbildungen werden als Arbeitszeit bzw. Überstunden angerechnet* und *Kita-Leitungen schätzen Teilnahme an Fortbildungen*. Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen aus Kapitel 4.2 und 4.4, die eine hohe Fortbildungsmotivation und sehr häufigen Besuch bescheinigen. Ebenfalls aus den früheren Kapiteln zu erwarten war, dass auch hier wieder Zeitmangel als größte Schwierigkeit angegeben wird, die verhindert, dass Inhalte im Team weiter bearbeitet werden können. Auch die Möglichkeit zu Supervision, Coaching oder Beratung mit den Kolleg_innen im Team werden als relativ niedrig angegeben.

Rahmenbedingungen Real			
	Mittelwert Träger	Mittelwert Leitung	Mittelwert Fachkräfte
Es gibt genügend Zeit, um Inhalte aus Fortbildungen im Team weiter zu bearbeiten	3,79	3,73	3,49
Es gibt Supervision, Coaching oder Beratung mit den Kolleg_innen im Team	4,05	3,67	3,47
Der Träger kooperiert mit Fortbildungsanbietern, um die Umsetzbarkeit in die Praxis zu fördern	4,11	4,00	3,94
Es gibt speziell auf den Träger oder die Einrichtung zugeschnittene Fortbildungsangebote	4,27	4,23	4,35
Pädagogische Fachkräfte finden lebenslanges Lernen wichtig	4,40	4,67	4,98
Im Team wird ausführlich über die pädagogische Arbeit gesprochen	4,77	4,94	4,56
Durch Fortbildungen sind Fachkräfte als Spezialist_innen für bestimmte Themen oder Bereiche in der Kita ansprechbar	4,79	5,04	4,70
Kolleg_innen schätzen die Teilnahme an Fortbildungen	4,84	4,77	4,58
Kita-Leitungen können das Team kompetent führen und begleiten	4,91	5,19	4,83
In den Kitas gibt es Literatur und Arbeitsmaterialien, um sich individuell und im Team weiterzubilden	5,00	5,23	4,88
Fortbildungen werden in Personalgesprächen oder im Team besprochen und geplant	5,14	5,18	4,25
Kita-Leitungen schätzen Teilnahme an Fortbildungen	5,54	5,83	5,39
Fortbildungen werden als Arbeitszeit bzw. Überstunden angerechnet	5,68	5,61	5,45

Tabelle 9: Rahmenbedingungen für Fortbildungen in der Praxis

4.8.2. Vergleich nach Einrichtungs- und Trägereigenschaften

Einrichtungen wurden nach verschiedenen Kriterien gruppiert und in Bezug auf ihre Antworten verglichen. Nur geringe Unterschiede ergaben sich bei einem Vergleich nach **Größe der Einrichtung**: Die Fachkräfte in Einrichtungen mit mehr als 100 Plätzen haben mehr Inhouse- oder Team-Fortbildungen besucht (72% vs. 59%) und können im Durchschnitt etwas längere Pausen machen (26,5 vs. 23,8 Minuten). Für sie ist aber die mangelnde Unterstützung seitens der Leitung ein größerer Hinderungsgrund für die Teilnahme an Fortbildungen (1,97 vs. 1,57).

Bei der **Trägerschaft** wurde nach öffentlichen und freien Trägern unterschieden. In Berlin und Brandenburg gibt es deutlich mehr freie als öffentliche Träger. In der Stichprobe waren ca. 210 Fachkräfte bei freien und 65 Fachkräfte bei öffentlichen Trägern angestellt. In den Ergebnissen zeigt sich zunächst einmal erwartungsgemäß, dass die öffentlichen Träger und Kitas größer sind: Es gibt jeweils signifikante Unterschiede in der Anzahl der Plätze für Kinder (durchschnittlich 103,7 vs. 136,7 Plätze pro Kita und 1539,77 vs. 2897,92 Plätze pro Träger). Die Zahl der Fachkräfte sowie die Anzahl der Einrichtungen pro Träger sind allerdings bei den öffentlichen Trägern auch etwas höher, unterscheiden sich aber durchschnittlich nicht signifikant von denen der freien Träger. In der Fortbildungsnutzung zeigen sich nach Trägerschaft kaum Unterschiede. Fachkräfte öffentlicher Träger haben allerdings häufiger an Team- oder Inhouse-Fortbildungen teilgenommen (75% vs. 62%).

Ein weiterer Aspekt, durch den sich Einrichtungen unterscheiden, ist das pädagogische Konzept, nach dem dort gearbeitet wird. Fast alle Befragten haben pädagogische Schwerpunkte in ihren Einrichtungen angegeben. Für die Studie war es daher eine spannende Frage, inwiefern das pädagogische Konzept Bezüge zur Fortbildungsnutzung aufweist. Dazu wurden Einrichtungen, die nach einem **ganzheitlichen pädagogischen Handlungskonzept** arbeiten, solchen gegenübergestellt, die dies nicht tun. Unter ganzheitlichen pädagogischen Handlungskonzepten werden hier Konzepte verstanden, die über die Arbeit in einzelnen Bildungsbereichen hinaus gehen, die neben diesen eigene pädagogische Haltungen oder Prinzipien und ein bestimmtes Menschenbild sowie einen Bildungsbegriff beinhalten (vgl. Liegle 2007). Hierunter fällt also eine Waldorf-Kita, nicht aber eine Einrichtung mit Schwerpunkt Musik oder Ernährung. In der Stichprobe fanden sich entsprechend dieser Definition verschiedene reformpädagogische Konzepte, das Infans-Konzept, sowie Einrichtungen, die als Familienzentrum, in offener Arbeit oder mit dem Situationsansatz arbeiten. Diese machen insgesamt 56,8% aller Einrichtungen in der Stichprobe aus, also etwas mehr als die Hälfte, was einen statistischen Vergleich gut möglich macht. Religiöse Konzepte wurden bei dem Vergleich nicht einbezogen, da diese zwar ein eigenes Menschenbild, nicht unbedingt aber einen eigenen Bildungsbegriff beinhalten und sich in der Stichprobe entsprechend inkonsistente Ergebnisse zeigten.

Es ergeben sich die folgenden signifikanten Mittelwertunterschiede bei den Fachkräften (vgl. Tabelle 10) und bei den Leitungen (vgl. Tabelle 11).

	Fachkräfte in Einrichtungen MIT ganzheitlichem pädagogischen Handlungskonzept (Mittelwerte)	Fachkräfte in Einrichtungen OHNE ganzheitliches pädagogisches Handlungskonzept (Mittelwerte)
Anzahl der Fachkräfte in der Einrichtung	13,42	15,53
Besuch von Ein-Tages-Fortbildungen in den letzten 2 Jahren	56%	72%

Wird von mir erwartet: Bildungsinteressen der Kinder wahrnehmen und begleiten	5,91	5,80
Wird von mir erwartet: Ein offenes Ohr für die Sorgen und Bedürfnisse von Familien haben	5,58	5,33
Habe ich so erlebt: Teilnehmende denken über ihren eigenen Lernprozess nach	4,48	4,15
Die Fortbildung ist wichtig: In der Fortbildung taucht ein Konflikt auf, den es schon vorher im Team gab. Es werden verschiedene Möglichkeiten erarbeitet, mit dem Konflikt umzugehen, aber keine endgültige Lösung festgelegt.	5,19	4,89
Ich hätte gerne teilgenommen: In der Fortbildung taucht ein Konflikt auf, den es schon vorher im Team gab. Es werden verschiedene Möglichkeiten erarbeitet, mit dem Konflikt umzugehen, aber keine endgültige Lösung festgelegt.	5,02	4,64
Entspricht meiner Erfahrung: Fortbildungen werden in Personalgesprächen oder im Team besprochen und geplant	4,54	4,09
Entspricht meiner Erfahrung: Es gibt genügend Zeit, um Inhalte aus Fortbildungen im Team weiter zu bearbeiten	3,72	3,36

Tabelle 10: Mittelwertunterschiede bei den pädagogischen Fachkräften nach Konzeption

	Leitungen in Einrichtungen MIT ganzheitlichem pädagogischen Handlungskonzept (Mittelwerte)	Leitungen in Einrichtungen OHNE ganzheitliches pädagogisches Handlungskonzept (Mittelwerte)
Verantwortung Dozent_in dass das Gelernte im beruflichen Alltag umgesetzt wird (Einzelfortbildung)	2,94	3,86
Verantwortung Dozent_in dass das Gelernte im beruflichen Alltag umgesetzt wird (Teamfortbildung)	3,13	4,02
Erwartung an die Fachkräfte: Bildungsinteressen der Kinder wahrnehmen und begleiten	5,85	6,00
Finde ich wünschenswert: Teilnehmende denken über ihren eigenen Lernprozess nach	5,41	4,92
Trifft zu auf Einrichtung: Es gibt genügend Zeit, um Inhalte aus	3,32	3,91

Fortbildungen im Team weiter zu bearbeiten		
Bitte beurteilen Sie, für wie effektiv Sie Workshops von 2-3 Tagen halten	4,75	5,19
Mehr Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und Wissenschaftler_innen wäre wünschenswert	4,97	4,40
Fortbildungsangebote sollten sich mehr an aktueller Forschung und Fachdiskussion orientieren	4,91	4,42
Es sollten mehr pädagogische Fachkräfte mit Hochschulabschluss eingestellt werden	4,85	4,07

Tabelle 11: Mittelwertunterschiede bei den Leitungen nach Konzeption

Bei den Fachkräften ergeben sich Unterschiede, die durchweg positiver für die Einrichtungen mit ganzheitlichem pädagogischem Handlungskonzept ausfallen: Sie haben weniger 1-Tages-Fortbildungen besucht, erleben es eher, dass Teilnehmende über den eigenen Lernprozess nachdenken und geben unter anderem durchschnittlich mehr Teambeteiligung bei der Planung von Fortbildungen und auch mehr Zeit an, um die Inhalte im Team weiter zu bearbeiten.

Bei den Leitungen ist dieses Bild nicht ganz so eindeutig. Sie sprechen Dozent_innen weniger Verantwortung für die Umsetzung des Gelernten zu und wünschen sich stärker, dass die Teilnehmenden über ihren eigenen Lernprozess nachdenken. Sie erwarten aber etwas weniger, dass die Fachkräfte die Bildungsinteressen der Kinder wahrnehmen und begleiten und glauben auch weniger, dass es genug Zeit gibt, Fortbildungsinhalte in der Einrichtung weiter zu bearbeiten. Schließlich zeichnen sie sich durch eine deutlich positivere Haltung gegenüber Wissenschaft und Hochschule aus.

Wenn man hier von einem begünstigenden Einfluss ausgehen möchte, stellt sich die Frage, wodurch sich die Teams mit ganzheitlichen pädagogischen Handlungskonzepten unterscheiden?

Eine erste Vermutung hierzu ist, dass sich diese Teams möglicherweise intensiver über pädagogische Handlungsprinzipien austauschen. Durch ein klares Leitbild, was sich von anderen pädagogischen Konzepten abhebt und bestimmte Haltungen und Annahmen über Kinder und Lern- bzw. Entwicklungsprozesse enthält, werden sie sich mit diesem auseinander setzen müssen, etwa um es Eltern und anderen Außenstehenden zu erklären. Die Fachkräfte könnten mehr als in anderen Einrichtungen ein geteiltes Menschenbild haben und sich aufgrund ihrer bestehenden Identifikation damit etwa gezielt in einer reformpädagogischen Einrichtung bewerben. Durch eher geteilte Grundeinstellungen ergibt sich evtl. eine klarere gemeinsame Qualitätsentwicklungsperspektive. Dadurch könnten die Fachkräfte eine deutlichere Vorstellung von ihrem Fortbildungsbedarf haben.

Daraus ergibt sich jedoch die Frage, wie auch Einrichtungen, die nicht nach einem solchen ganzheitlichen pädagogischen Handlungskonzept arbeiten, dennoch ähnlich positive Effekte erreichen können.

Ein ständiger Austausch im Team über die eigene Konzeption und das dahinter liegende Menschenbild bzw. den damit verbundenen Bildungsbegriff sind wahrscheinlich begünstigende Faktoren für die Team- und Qualitätsentwicklung in einer Kindertageseinrichtung. Auch die gemeinsame Reflexion der pädagogischen Praxis sollte ein fester Bestandteil der Teamarbeit sein. An dieser Stelle könnte die regelmäßige Teilnahme

an einem Angebot im Bereich Supervision oder Coaching die Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Grundhaltung fördern und damit zu einer Art Corporate Identity, also einer einheitlichen Identität der Einrichtung, beitragen.

Jede Art von pädagogischer Arbeit wird immer auch von den unterschiedlichen Wertvorstellungen der einzelnen Akteur_innen beeinflusst. Insbesondere bei Einrichtungen ohne ganzheitliches Bildungskonzept kann die Arbeit mit Werteprofilen zu einem gemeinsamen pädagogischen Leitbild beitragen. Die Schnittmenge aus den wichtigsten professionellen Werten aller Fachkräfte eines Teams kann zumindest einen Anhaltspunkt für einen gemeinsamen pädagogischen Ansatz bilden (vgl. Fialka 2011, S. 181 f.).

Fortbildungen zum Thema Team- und Organisationsentwicklung sollten, gerade bei Einrichtungen, die über kein ganzheitliches Bildungskonzept verfügen, im Fokus stehen. Dabei handelt es sich keineswegs um eine neue Erkenntnis und die vorliegende Studie hat gezeigt, dass sich die Einrichtungen bei der Wahl ihrer Fortbildungen bereits an diesem Bedarf orientieren. Die Ergebnisse aus der Befragung konnten diese Tendenz aber noch einmal bestätigen.

4.9. Aus- und Weiterbildung an Hochschulen

In den letzten Jahren seit 2004 sind auch Hochschulen Ausbildungsorte für pädagogische Fachkräfte. Die Absolvent_innen der neuen Studiengänge kommen nun langsam im Berufsfeld an und ihre Zahl wird sich in Zukunft stetig erhöhen. Im Zuge der Professionalisierung ist eine akademische Ausbildung der Fachkräfte erwünscht. In den Einrichtungen sind jedoch hauptsächlich an Fachschulen ausgebildete Fachkräfte tätig (vgl. 4.1), die nun mit der akademischen Ausbildung, der öffentlichen Diskussion darüber sowie mit evtl. neuen Kolleg_innen und der Hochschule als Ort der Weiterbildung konfrontiert werden.

In der Delphi-Studie wurden verschiedene Fragen zum Verhältnis der Befragten zu Wissenschaft und Hochschule gestellt, deren Ergebnisse in Abbildung 14 zu sehen sind. Insgesamt ist zu erkennen, dass das Themenfeld Hochschule und Wissenschaft mit Werten im höheren Mittelfeld eingeschätzt wird. Dies kann als grundsätzlich offene Haltung gegenüber der akademischen Aus- und Weiterbildung interpretiert werden. Gleichzeitig zeugt es aber auch von Zurückhaltung, dass hier nicht so hohe Mittelwerte erreicht werden, wie sie in anderen Bereichen der Befragung aufgetreten sind. Die pädagogischen Fachkräfte erhoffen sich von der Wissenschaft vor allem Austausch und Anregung für die eigene Weiterbildung. Leitungen und Trägervertreter_innen sehen durch die Einstellung von Hochschul-Absolvent_innen jedoch mehr als die Fachkräfte auch einen Gewinn für die pädagogische Qualität der Einrichtung und wünschen sich entsprechend, dass mehr Akademiker_innen eingestellt werden.

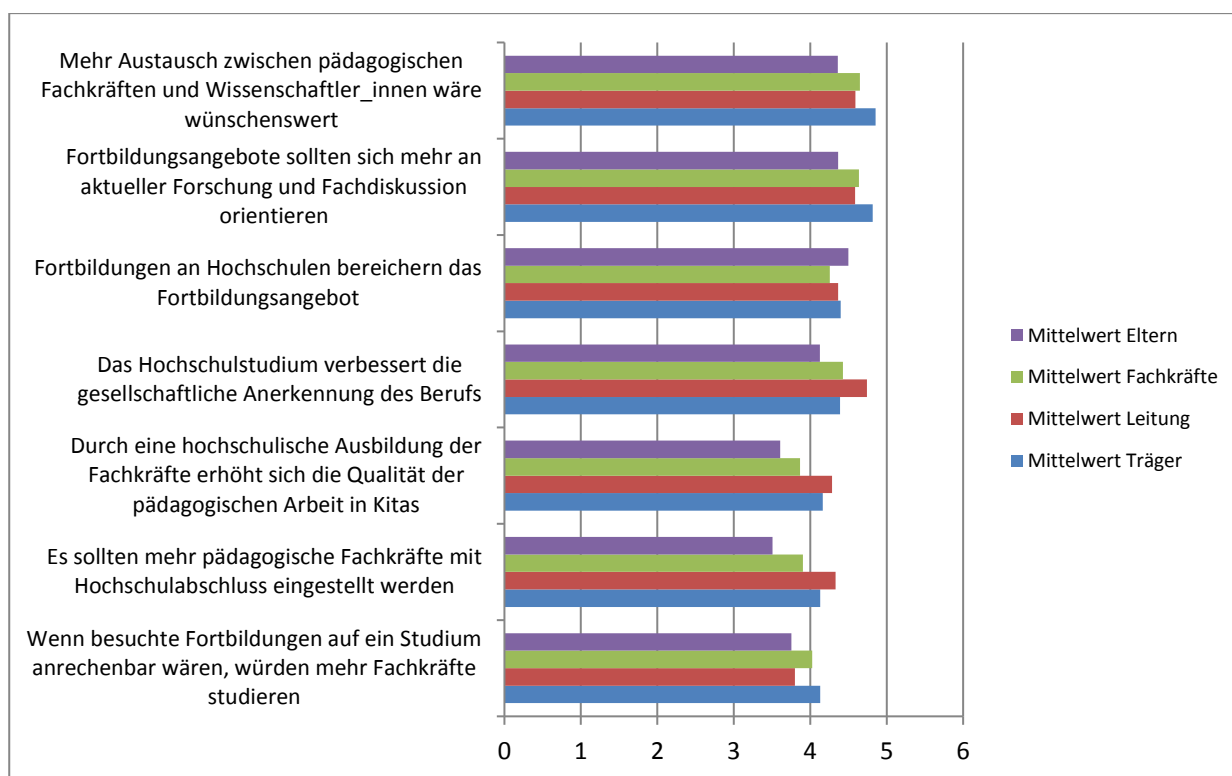


Abbildung 14: Verhältnis zu Wissenschaft und Hochschule

In der zweiten Runde der Delphi-Befragung wurden diese Items nicht zur erneuten Einschätzung weitergegeben, da hier ein Ranking nach Wichtigkeit des jeweiligen Aspekts nicht sinnvoll gewesen wäre. Stattdessen wurden zu diesem Thema in der zweiten Runde erstmals neue Fragen eingefügt, um die gewonnenen Informationen noch zu verfeinern. Zum einen sollte von den Teilnehmenden der Bedarf an Zertifikatskursen an Hochschulen eingeschätzt werden, die wie eine längerfristige Fortbildung besucht werden und sich bei Bedarf als Teilleistung für ein Studium anrechnen lassen. Auch hier liegen die Antworten im mittleren Bereich (vgl. Tabelle 12).

Wie hoch ist der Bedarf an Zertifikatskursen an Hochschulen?	Träger	Leitung	Fachkräfte	Eltern	
N	Gültig	45	88	228	200
	Fehlend	2	4	11	7
Mittelwert		3,93	3,83	3,84	4,10
Median		4	4	4	4
Standardabweichung		1,34	1,26	1,30	1,31
Minimum		1	1	1	1
Maximum		6	6	6	6

Tabelle 12: Bedarf Zertifikatskurse an Hochschulen

Um die Haltung zur Akademisierung in Relation zu setzen, wurde zusätzlich die Frage gestellt, inwiefern verschiedene Qualifikationen geschätzt werden. Dabei wurden Trägervertreter_innen und Leitungen gefragt, inwiefern sie auf diese Qualifikationen achten, wenn sie neues Personal einstellen. Eltern wurden gebeten zu beurteilen, inwiefern sie sich die Qualifikationen für die Fachkräfte in ihrer Einrichtung wünschen und die

pädagogischen Fachkräfte selbst sollten angeben, inwiefern sie bei der Einstellung neuer Kolleg_innen darauf Wert legen würden.

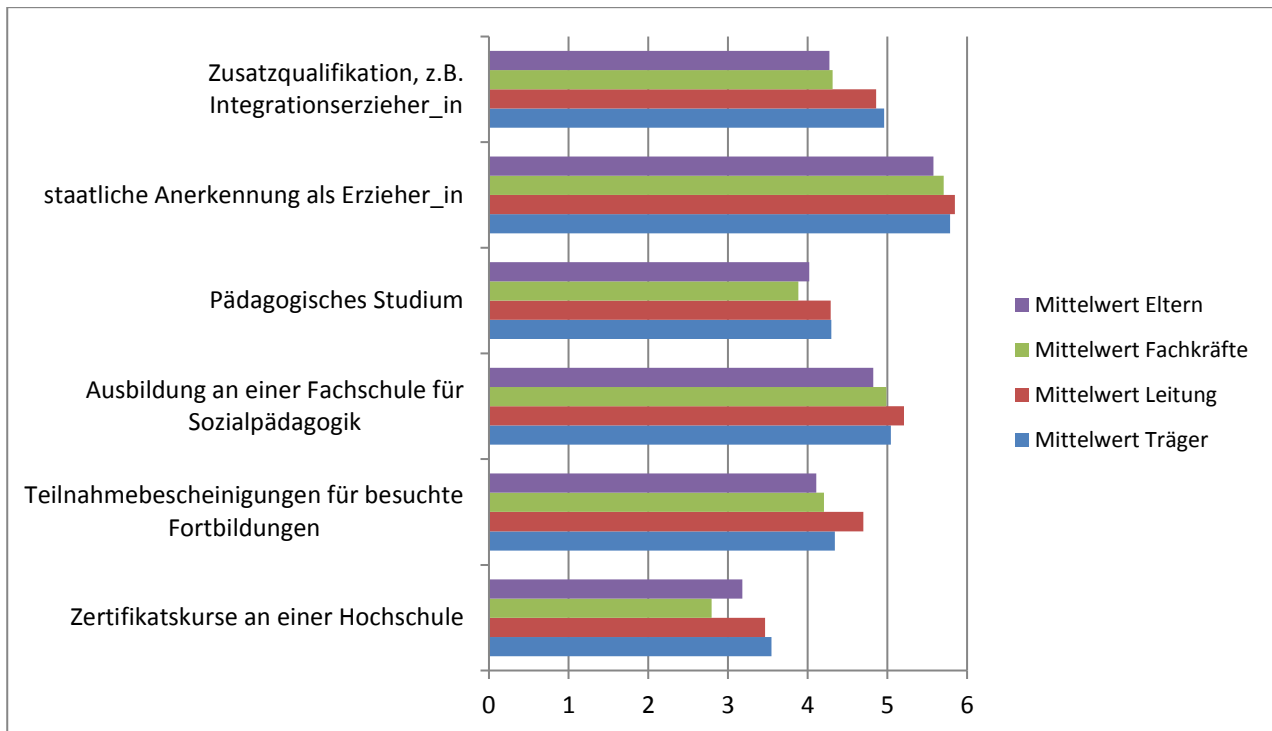


Abbildung 15: Vergleich verschiedener Qualifikationen

In Abbildung 15 ist zu sehen, dass es hier noch einen deutlichen Graben zwischen akademischer und fachschulischer Ausbildung gibt. Die Ausbildung an einer Fachschule für Sozialpädagogik wird von allen Gruppen im Mittel sichtbar höher bewertet als ein pädagogisches Studium. Am wichtigsten ist den Befragten aber die staatliche Anerkennung als Erzieher_in – die allerdings auch Hochschulabsolvent_innen der kindheitspädagogischen Studiengänge üblicherweise mitbringen.

Auch die Zertifikatskurse einer Hochschule werden über alle Gruppen hinweg deutlich weniger wichtig beurteilt als andere besuchte Fortbildungen.

Hier zeigt sich, dass die Hochschulen als Anbieter von Aus- und Weiterbildung in der Kindheitspädagogik durchaus akzeptiert werden, sich aber wohl noch bewähren müssen, um ähnlich wertgeschätzt zu werden wie die vertrauteren Akteur_innen im Feld.

4.10. Ergebnisse aus den freien Antworten

Die verschiedenen Fragebogen-Versionen sowohl in der ersten als auch in der zweiten Delphi-Runde enthielten die Möglichkeit zu freien Antworten am Ende jedes Frageblocks. Diesen freien Antworten kommt – obwohl sie ein freiwilliger Zusatz sind und nicht systematisch von allen Teilnehmenden genutzt wurden – eine wichtige Bedeutung zu, da hier Aspekte auftauchen können, die im Fragebogen möglicherweise nicht ausreichend berücksichtigt worden sind. Die Stimmen der Beteiligten sind hier stärker persönlich kontextualisiert und können die quantitative Auswertung ergänzen.

Die freien Felder wurden unterschiedlich genutzt: Teilweise wollten Teilnehmende ihre Antworten zu den Items noch einmal ausführlicher begründen oder erläutern, teilweise wurden allgemeine Kommentare zum Thema festgehalten, teilweise nutzten die Teilnehmenden die freien Felder, um ihre Stimmung zum

Themenfeld auszudrücken, wie Sorgen, Wut und Ängste, aber auch Stolz und Vertrauen in die eigenen Kompetenzen oder das eigene Team.

Als repräsentativ können die hier entstandenen Antworten nicht gelten - es ist davon auszugehen, dass in der Entscheidung für oder gegen die Nutzung der freien Felder eine weitere Selbst-Selektion in der ohnehin bereits eher motivierten Stichprobe (vgl. 3.2.4) stattgefunden hat. Sie können außerdem, wie schon die Antworten des Ideen-Delphis, nicht vollständig systematisch nach einer qualitativen Auswertungsmethode aufbereitet werden, da dafür ein größerer Kontext fehlt. Dennoch ließen sich einige Konflikt- und Diskussionsfelder identifizieren, die in allen Gruppen und immer wieder auftraten und daher als typisch für den Bereich gelten können. Diese werden im Folgenden beschrieben.

4.10.1. Ausbildung oder Persönlichkeit?

Eine wichtige Frage, die in den Kommentaren angesprochen wird, betrifft die Voraussetzungen, die es braucht, damit pädagogische Fachkräfte gute Arbeit mit und für Kinder leisten können. Die uns zugetragenen Äußerungen legen nahe, dass hier eine Opposition zwischen zwei Polen wahrgenommen wird: Entweder komme es auf eine gute Ausbildung oder auf die Persönlichkeit der Fachkraft an. Durch die Häufung entsprechender Kommentare lässt sich außerdem schließen, dass es sich dabei um eine geläufige und virulente Diskussion im Berufsfeld und darüber hinaus handelt.

In vielen Kommentaren wurde besonders hervorgehoben, dass ein modernes Bild vom Kind, die eigene (Arbeits-)Haltung, soziale Kompetenzen, eine langjährige Erfahrung sowie die persönliche Eignung wichtiger für die Ausübung einer pädagogischen Tätigkeit sei als die Ausbildung. Auffällig ist hierbei, dass sowohl von befragten Leitungen, Fachkräften selbst als auch von Eltern immer wieder betont wird, dass das Wichtigste die Einstellung zum Kind sowie Liebe und Herz seien und die Qualifizierung einer pädagogischen Fachkraft nicht am Ausbildungsgrad gemessen werden könne. Ein Elternteil äußert sich hierzu folgendermaßen: „Kinder sollen kein Projekt von Wissenschaft und Statistik sein, sondern mit Emotionen, Fürsorge und Liebe behütet in der Kita ihren Tag verbringen“. Dem Erwerb von Zusatzqualifikationen wird, nach einigen Kommentaren aus allen vier Befragungsgruppen, ebenfalls keine besonders große Bedeutung beigemessen, es sei denn sie wären für eine entsprechende Stelle (z.B. als Integrationserzieher_in) erforderlich.

Es entsteht insgesamt der Eindruck, dass die Arbeit im kindheitspädagogischen Bereich von vielen nicht nur als Beruf, sondern vielmehr als Berufung gesehen wird.

Die Erkenntnis darüber, dass eine qualitativ hochwertige Ausbildung zusätzlich zu der Vermittlung von theoretischem und praktischem Wissen mit Hilfe von Selbstreflexion und biografischen Methoden vor allem auch die Arbeit an der eigenen Haltung und damit zusammenhängend ein modernes Bildungsverständnis und Bild vom Kind thematisiert, scheint bei den so argumentierenden Berufspraktiker_innen noch nicht angekommen zu sein. Die hier vertretene Theorieauffassung ist negativ besetzt. Unter dem Begriff „Theorie“ werden anscheinend abstrakte Inhalte verstanden, die keinen unmittelbar brauchbaren Bezug zur praktischen Tätigkeit haben (s.u.).

Es treten jedoch auch Kommentare auf, aus denen hervorgeht, dass eine hohe Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte durchaus erwünscht und ebenso wichtig wie die persönliche Eignung ist. So sei nach der Ansicht einzelner Eltern und pädagogischer Fachkräfte eine qualitative Verbesserung der Ausbildung erstrebenswert, um die Zugangsvoraussetzungen zum Beruf und damit einhergehend die Anerkennung des Berufs zu steigern. Weiterhin wünschen sich sowohl einige Leitungen als auch Erzieher_innen eine fachspezifischere Ausbildung, da die aktuellen Lehrpläne an den Fachschulen als zu „breit gesteckt“ eingeschätzt werden. Es wird darauf hingewiesen, dass eine ausführliche thematische

Behandlung des Lebensalters von 0 bis 27 in drei Ausbildungsjahren nicht umzusetzen sei und der frühkindliche Bereich eine eigene Ausbildungsform beanspruchen solle, ähnlich wie es in den Bachelorstudiengängen der Hochschulen bereits der Fall sei.

4.10.2. Haltung zur hochschulischen Ausbildung

Besonders auffällig ist, dass bei der Haltung zur hochschulischen Ausbildung eine hohe Diskrepanz zwischen Praxis und „Theorie“ befürchtet und teilweise sogar behauptet wird. Dabei entsteht der Eindruck, dass der Theoriebegriff hier als ein klassisch akademischer Grundgedanke ohne Praxisbezug verstanden und mit rein wissenschaftlichen Aspekten verbunden wird. Einige Fachkräfte betonen, dass Berufseinsteiger_innen mit einem abgeschlossenen pädagogischen Studium „hilflos“ erschienen und nicht in der Lage seien ihr theoretisches Wissen in der beruflichen Praxis anzuwenden, da sie zu wenige Praktika während ihrer Studienzeit absolvierten und ihnen nicht ausreichend Didaktik und Methodenkenntnisse vermittelt würden. Nach der Einschätzung einiger Erzieher_innen und auch Eltern scheinen sich Theorie und Praxis – ähnlich wie Ausbildung und Persönlichkeit – auszuschließen, da ein Hochschulstudium laut einer teilnehmenden Fachkraft „fern der Realität und des Berufsalltags“ sei. Ein Grund hierfür liege in den negativen Rahmenbedingungen (wie z.B. dem Personalschlüssel) des Berufsfeldes, welche in einer wissenschaftlichen Ausbildung zu wenig berücksichtigt würden und die Umsetzung theoretischen Wissens im beruflichen Alltag teilweise unmöglich machten. Die Unterschiede zwischen hochschulischer und fachschulischer Ausbildung werden dabei einseitig als Defizite der Hochschul-Absolvent_innen verstanden. Möglicherweise gibt es hier - durchaus verständliche – Abgrenzungsbemühungen von Fachkräften, deren Qualifikation durch die neue akademische Ausbildung nun weniger wertvoll erscheint.

Einige der befragten Leitungen äußern ebenfalls die Befürchtung, dass ein Studium nicht die erwünschten Praxiserfahrungen für die Absolvent_innen der Hochschulen mit sich bringe. Sie merken aber auch an, dass bei einem ausgeglichenen Verhältnis von Praxis und Theorie ein abgeschlossenes Studium für die pädagogischen Fachkräfte durchaus wünschenswert wäre. Demnach sollten mehr Hochschulabsolvent_innen eingestellt werden, wenn das Hauptaugenmerk des Studiums eine entsprechende Praxisorientierung garantieren könne. Diese Auffassung unterstützen auch einige Trägervertreter_innen. Ein weiterer Kritikpunkt ist jedoch, dass eine entsprechende Bezahlung für Hochschulabsolvent_innen nicht gewährleistet würde und diese aufgrund dessen nur selten in die Praxis gingen, was auch von einigen befragten Erzieher_innen als ein Problem angesehen wird, da bereits ein Fachkräftemangel in dem Berufsfeld herrsche.

Es wird ebenfalls deutlich, dass die Angebote von Hochschulen für Studiengänge, Weiterbildungen und Zertifikatskurse sowie deren Anrechenbarkeit nicht allen pädagogischen Fachkräften und teilweise auch Leitungen bekannt sind und in den Einrichtungen nicht vorliegen. Das zeigt, dass die Hochschulen mehr Transparenz in ihren Angeboten zeigen müssen, damit sich eine engere Zusammenarbeit zwischen diesen und den Einrichtungen entwickeln kann. Gleichzeitig sollte verdeutlicht werden, dass an den Hochschulen durchaus praxisrelevante Studiengänge sowie Weiterbildungskurse angeboten werden, um so der Angst vor einer Verwissenschaftlichung des Berufsfeldes entgegenzukommen. Eventuell könnte die Befürchtung der Theoretisierung bereits widerlegt werden, wenn mehr Akademiker_innen in die Einrichtungen gingen, da sich auf diese Weise zeigen würde, dass sie durchaus praktisches Wissen und Erfahrungen mit in den beruflichen Alltag bringen. Gleichzeitig müssten mehr pädagogische Fachkräfte die bereits bestehenden Angebote an den Hochschulen wahrnehmen, um zu der Erkenntnis zu gelangen, dass diese sich vor allem auch durch eine hohe Praxisrelevanz auszeichnen.

4.10.3. Rahmenbedingungen – Zeitmangel als bedeutender Negativfaktor

Die Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel die fehlende gesellschaftliche Anerkennung von pädagogischen Fachkräften und daraus resultierend die schlechte Bezahlung oder der Personalmangel, werden den Kommentaren nach von allen Befragungsgruppen sehr häufig als belastend für die pädagogische Arbeit empfunden. Insbesondere wird der Mangel an Zeit als einer der bedeutendsten negativen Faktoren betont, welcher oft in Verbindung mit dem Fachkräftemangel gesehen wird. Anhand der Kommentare wird deutlich, dass sich die fehlende Zeit negativ auf verschiedenste Bereiche, wie die Arbeit im Team oder mit den Familien, auswirkt. Beispielsweise würde nach Angaben einiger Fachkräfte und Leitungen der Besuch von Fortbildungen erschwert, da nicht genügend Personal und damit einhergehend keine Zeit vorhanden sei, um die Teilnahme während der Arbeitszeit zu gewährleisten. Dies trifft folglich insbesondere auf langfristige Fortbildungsformate zu. Auch die Auswertung und Wissensweitergabe von Fortbildungsinhalten im und an das Team werden von einigen Vertreter_innen aus diesen beiden befragten Gruppen aufgrund der knappen Ressource „Zeit“ als schwierig eingeschätzt.

Im Leitungsbereich fehlt ebenfalls Zeit, um sich ausreichend auf Managementaufgaben wie zum Beispiel die Mitarbeiter_innenführung zu fokussieren. Das bemerken nicht nur die Leitungen selbst, sondern auch vereinzelt Fachkräfte geben an, dass es der Leitung aufgrund des Zeitmangels nicht möglich sei, sich zum Beispiel auf Teamsitzungen genügend vorzubereiten.

Eltern bemerken häufiger, dass sich der enge Zeitrahmen der Fachkräfte vor allem negativ auf die Ausführung der pädagogischen Aufgaben auswirkt. So kommt mehrfach die Forderung nach einem verbesserten Personalschlüssel auf, der mehr Zeit für die direkte Arbeit mit den Kindern einräumen soll. Mittelbare pädagogische Aufgaben wie die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung werden häufig kritisiert und als überflüssig angesehen, was vor allem auch dem Zeitmangel zuzuschreiben ist. Einige Eltern und auch Fachkräfte selbst sehen darin lediglich außerplanmäßige Aufgaben, die den Pädagog_innen die Zeit für die in ihren Augen wirklich wichtigen Aufgaben nehmen. Eine pädagogische Fachkraft fasst diesen Aspekt zusammen, indem sie schildert, dass einerseits die Anforderungen für Fachkräfte deutlich gestiegen, die Ressourcen (v.a. Zeit) jedoch genauso knapp wie zuvor sind. Diese Aussagen unterstützen auch die bereits dargestellten Ergebnisse zu den pädagogischen Aufgaben im Kapitel 3.4.5, aus denen ebenfalls hervorging, dass mittelbare pädagogische Tätigkeiten weniger Bedeutung zukommt als der direkten Arbeit mit den Kindern.

Einige Eltern sind sich darin einig, dass sich die Verbesserung der Rahmenbedingungen positiv auf die Mitarbeiter_innenzufriedenheit auswirken und damit zu einer verbesserten pädagogischen Qualität führen würde, was höchstwahrscheinlich im Sinne aller Akteur_innen des Berufsfeldes steht.

5. Diskussion der Ergebnisse, Empfehlungen

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Delphi-Studie ein Berufsfeld in einem Wandel, der verschiedene Konflikte mit sich bringt, die möglicherweise den Fachkräften selbst, aber auch Trägern und Leitungen vielfach noch nicht bewusst sind. Soziale Normen, ein tradiert Habitus, politische und pädagogische Entwicklungen und Anforderungen zeigen nicht in die gleiche Richtung und erzeugen unterschiedliche Erwartungen. Für Fachkräfte, die sich diesen unterschiedlichen Erwartungen verpflichtet sehen, bedeutet dies einen Konflikt.

Dieser zeigt sich zum Beispiel in Bezug auf die Motivationslage: Das hier deutlich werdende Selbst- bzw. Berufsverständnis und die hohe Motivation, an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen (vgl. 4.4) ist einerseits positiv zu sehen. Kritisch kann es jedoch betrachtet werden im Zusammenhang mit den hohen Belastungen, die andererseits auf pädagogische Fachkräfte wirken. Hoher Krankenstand und Burnout-Gefahr (vgl. GEW 2007, Schreyer et al. 2014) sind hier als ein Risiko zu nennen, dem noch stärker entgegen gewirkt werden muss. Die sozial erwünschte Norm, die auch hinter der angegebenen Motivationslage stehen könnte, ist eine Fachkraft, die nicht nur aus großem eigenen Interesse zu Fortbildungen geht und allenfalls durch die Belastung der in der Einrichtung verbleibenden Kolleg_innen abschrecken lässt, sondern auch betont, dass Anforderungen und Anerkennung von außen für sie keine Rolle spielen und negative Fortbildungserfahrungen, sofern vorhanden, kaum vom Fortbildungsbesuch abhalten. Angesichts dieses Bildes stellt sich die Frage, inwiefern diese soziale Norm nicht einer Veränderung bedarf. Die Kompetenz, sich abzugrenzen und eigene Bedürfnisse nach Abwechslung, Austausch, Entlastung, Anerkennung und Unterstützung durchaus auch in den Mittelpunkt zu stellen, könnte zur Professionalisierung der Fachkräfte und auch zu einer anderen Wahl von Fortbildungsveranstaltungen beitragen. So könnten bei stärkerer Beachtung der eigenen Bedürfnislage mehr auf Veranstaltungen bestanden werden, die auch als effektiv eingeschätzt werden (vgl. 4.3). Ebenso könnten mehr Themen gewählt werden, die sich aus der individuellen Zusammenarbeit in der Einrichtung, mit Kindern, Kolleg_innen, Eltern und anderen Institutionen und Akteur_innen ergeben – und entsprechend weniger Themen, die aktuell im Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit oder Fachdiskussion sind, aber möglicherweise schlechter zur individuellen Bedarfslage passen (vgl. 4.2).

Es stellt sich auch die Frage, inwiefern etwa so hoch intrinsisch motivierte und sozial orientierte Fachkräfte bereit sind, für bessere Arbeitsbedingungen zu kämpfen, die auch aus ihrer eigenen Sicht verbesserungswürdig sind, wie zahlreiche Studien belegen und auch in 4.8 dargestellt wurde (vgl. Alice Salomon Hochschule Berlin 2012, Schreyer et al. 2014).

Der o.a. Konflikt zeigt sich insbesondere in Bezug auf das Berufsbild der Fachkräfte, die sich einerseits einem tradierten Habitus, andererseits aber auch dem kindheitspädagogischen Paradigmenwechsel verpflichtet sehen, der veränderte Anforderungen mit sich bringt (vgl. 2.2, 4.6). Hier werden Aufgaben wahrgenommen, die sich teilweise widersprechen. Eine Pädagogin kann nicht gleichzeitig Partnerin der Eltern sein und sie dabei über die besten Erziehungsmethoden informieren. Sie kann nicht Entwicklungsbegleiterin der Kinder sein und ihnen gleichzeitig etwas beibringen wollen. Diese unterschiedlichen Erwartungen an den Berufszweig von außen bzw. auch der Fachkräfte an sich selbst können zu einem Gefühl von Überforderung führen. So wurde in den Kommentaren auch häufig der Eindruck geäußert, dass immer mehr Aufgaben in das Profil der Fachkräfte „hinzu“ kommen und zu einem Zeitmangel führen (vgl. 4.10.3). Im Sinne des Paradigmenwechsels wäre aber eher zu verstehen, dass sich die bereits bestehenden Aufgaben qualitativ verändern, bzw. auch bisher als selbstverständlich betrachtete Aufgaben zugunsten von anderen wegfallen. Dieser Konflikt wird in der Fachliteratur im Zusammenhang mit Weiterbildung insbesondere unter dem

Stichwort „biographische Dimension“ (vgl. Schelle 2011) diskutiert. Damit ist gemeint, dass die pädagogische Arbeit von Fachkräften immer beeinflusst wird von den eigenen Sozialisations- und Kindheitserfahrungen. Möglicherweise unbewusst reproduzieren sie Erfahrungserfahrungen, die sie selbst gemacht haben und damit unter anderem ein inzwischen als überholt zu betrachtendes Bildungsverständnis. Unter dem Stichwort der biografischen Dimension wird damit mehr gefasst als nur die konkreten pädagogischen Aufgaben, denen sich Fachkräfte verpflichtet sehen. Es hat eine psychologische Dimension, die auch individuelle Erfahrungen beim Aufwachsen in der Familie und in der Gesellschaft umfassen. Der Einbezug dieser Dimensionen in die Weiterbildung ist daher mit viel persönlicher Reflexionsarbeit verbunden, die sich besonders gut auch in der Supervision oder Intervention umsetzen lässt.

Als Konsequenz für Fortbildungen könnte sich aus den hier gefundenen Ergebnissen daher ergeben, dass noch stärker als bisher mitgedacht und besprochen wird, wie für neue Aufgaben, Aktivitäten oder Instrumente im Alltag Platz geschaffen werden kann – und welche Aufgaben auf der anderen Seite weggelassen werden können. Fachkräfte und Teams können hier ermutigt werden und üben, die erarbeiteten Konzeptionen und pädagogischen Entscheidungen untereinander und anderen gegenüber fachlich zu begründen und sich damit von sozialen Normen und Erwartungen anderer unabhängiger machen.

Die Aspekte von Entlastung bzw. Zeitmanagement in Verknüpfung mit Professionalisierung und pädagogischer Haltung könnten noch mehr als bisher wichtige eigenständige Fortbildungsthemen sein. Dieser pragmatisch orientierte Zugang kann den persönlich-reflexiven ergänzen und unterstützen – und ist evtl. für viele der praxisorientierten und theoriekritischen Pädagog_innen (vgl. 4.10) näher an den konkreten alltäglichen Bedürfnissen.

Ein Ansatz für Entlastung kann auch die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen sein – würde sie stärker ausgebaut und gewichtet, müssten sich Fachkräfte nicht als Expert_innen für alle Lebensbereiche des Kindes - inklusive weitreichender medizinischer, juristischer, psychologischer und sozialarbeiterischer Kompetenzen - gefordert fühlen, sondern könnten hier die Zuständigkeit klarer an ihre Kooperations-Partner_innen abgeben. Hier lässt sich wieder an die Ergebnisse aus 4.6 anknüpfen: Fachkräfte, Leitungen, Träger und Eltern erwarten in hohem Maße, dass Fachkräfte Entwicklungs-Beeinträchtigungen feststellen. Die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen erreicht hingegen nur mittlere Werte und wird am geringsten insgesamt bewertet. Dabei könnte gerade der Bereich der Diagnostik auch an andere Expert_innen abgegeben werden und bedarf dann auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte vor allem einer guten Zusammenarbeit mit ihren Kolleg_innen aus verwandten Disziplinen, sowie mit den Familien.

Auch die oft eher noch kritische Haltung der Akademisierung gegenüber (vgl. 4.9 und 4.10) kann als Ausdruck eines durch den Paradigmenwechsel ausgelösten Konflikts gelesen werden: Fachkräfte werden hier damit konfrontiert, dass Personen, die eine andere Ausbildung haben und noch dazu jünger und unerfahrener sind als sie selbst, die gleiche Arbeit machen, dabei aber evtl. andere Vorstellungen mitbringen und über die akademische Ausbildung mehr gesellschaftliche Wertschätzung bekommen. Während Leitungen, Eltern und Träger hier etwas aufgeschlossener sind und das Potenzial der Akademisierung eher betonen, bleiben die Fachkräfte hier im Moment noch eher skeptisch auf Abstand. Mit der Zeit wird die akademische Aus- und Weiterbildung wohl gewohnter und vertrauter werden. Dennoch sollten Fortbildner_innen insbesondere in einem akademischen Kontext oder mit akademischem Hintergrund beachten, dass es hier möglicherweise Konfliktpotenzial gibt und entsprechend feinfühlig damit umgehen oder auch darauf eingehen. Die Thematisierung und Reflexion der alltäglichen Themen und der gesellschaftlichen Diskussion im Zusammenhang mit der Akademisierung könnte in Fortbildungskontexten durchaus ihren Platz finden. Damit könnte ein Beitrag geleistet werden, verschiedene Traditionen einander anzunähern. Hilfreich können auch Angebote sein, die einen gleichberechtigten Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und

Wissenschaftler_innen ermöglichen – wie es in der Befragung auch gewünscht wird (vgl. 4.9). Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit dient dabei der Kompetenzerweiterung (vgl. 2.3.2).

5.1. Empfehlungen der Expert_innen im Ideen-Delphi

Die in diesem Kapitel entstandenen Schlüsse und Empfehlungen lassen sich noch einmal stützen durch einen Vergleich mit den Ergebnissen der Expert_innen-Befragung im Ideen-Delphi.

In der qualitativen Befragung wurden Expert_innen zunächst gefragt, welche Themen sie für die Fortbildung pädagogischer Fachkräfte wichtig finden. Hier wurden an erster Stelle sehr häufig Themen im Bereich Kommunikation und Gesprächsführung (im Team, in Elterngesprächen, in der Zusammenarbeit mit anderen Expert_innen, für Leitungen) genannt, gefolgt von dem Themencluster Selbstreflexion, Biographie-Arbeit, berufliche Identität und professionelle Haltung. Weitere von den Expert_innen als wichtig erachtete Themen sind auch Qualitätsmanagement und Konzeptentwicklung, sowie Partizipation, Inklusion und weitere Themen die in den Bereich Zusammenarbeit, Beziehung und Bindung fallen. Die Empfehlungen gehen also sehr eindeutig in Richtung der Professionalisierung im Sinne des in 2.2 beschriebenen Paradigmenwechsels und unterscheiden sich stark von den tatsächlich gewählten Themen der Fachkräfte (weniger von den gewählten Themen der Leitungen).

In der zweiten Runde des Ideen-Delphis betonen kommentierende Expert_innen, dass die Einrichtung als Ganzes gedacht werden muss, um Fortbildung nachhaltig zu nutzen. Dies würde den Anregungen entsprechen, die sich aus den Ergebnissen in 4.8.2 ergeben. Leitbild könnte dabei laut einer Teilnehmerin die „lernende Organisation“ (vgl. 2.1) sein.

In Bezug auf die Motivation der Fachkräfte, an Fortbildung teilzunehmen, sehen die Expert_innen ebenfalls etwas andere Prioritäten als die Fachkräfte in der quantitativen Befragung. Zwar erachten auch sie die Anerkennung und Anforderungen von außen als wenig wichtige Gründe und nennen häufig Zugewinn von Wissen und Handlungskompetenzen, bewerten aber den Austausch mit anderen Fachkräften außerhalb der eigenen Einrichtung, auch im Sinne von Entlastung und Erholung, als wichtigsten Motivationsfaktor. Bei den Hindernissen bestätigen sie die Ergebnisse der quantitativen Befragung insofern, als dass die knappe Personalsituation und finanzielle Ressourcen die Fortbildungsnutzung stark einschränken. Sie sehen jedoch – anders als die Teilnehmenden der quantitativen Befragung – auch Unsicherheiten bei den Fachkräften, negative Erfahrungen bei Fortbildungen und mangelnde Unterstützung der Arbeitgeber als wichtige Hemmnisse.

Die Expert_innen betonen insgesamt die Wichtigkeit teambezogener, langfristiger bzw. begleitender Maßnahmen mit hoher Freiwilligkeit und Praxis- bzw. Kompetenzorientierung. Sie betonen, dass Veränderungsprozesse nur gut begleitet werden können, wenn es dafür ausreichend Zeit gibt. Zudem wird wiederholt angesprochen, dass die Teams einbezogen und Verantwortung für ihre Fortbildung und die Qualitätsentwicklung der Einrichtung erhalten sollen, in die die Fortbildungsplanung eingebunden werden muss. Dafür sind hohe Personalführungskompetenzen bei den Leitungen erforderlich. Auch Dozent_innen müssen entsprechend ausgebildet und motiviert sein, um kompetenzorientiertes Lernen umsetzen zu können. Wertschätzung und Einbezug der Teilnehmenden durch die Dozent_innen wird von den Expert_innen noch als deutlich ausbaufähiger gesehen im Vergleich zu den Perspektiven in der quantitativen Befragung (vgl. 4.7)

Letztendlich sind dafür jedoch auch verbesserte Rahmenbedingungen in den Einrichtungen nötig, die von Seiten der Weiterbildungsinstitute kaum beeinflusst werden können. So wird im Ideen-Delphi abschließend eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen für pädagogische Fachkräfte gefordert: Qualitätsentwicklung,

Vor- und Nachbereitungszeiten, Eigenverantwortung und (multiprofessionelle) Teamkultur, gesundheitsfördernde Arbeitsbedingungen, Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung, sowie bessere Bezahlung für die Fachkräfte und bessere finanzielle Ausstattung für die Bildungseinrichtungen können zur Professionalisierung und auch einer nachhaltigeren Nutzung von Fortbildungsangeboten beitragen.

5.2. Workshop zur kommunikativen Validierung

Am 12.02.2015 wurden die Ergebnisse der Delphi-Studie innerhalb eines Workshops mit Teilnehmenden aus der Berufspraxis diskutiert. An dieser Diskussion beteiligten sich ebenfalls Professor_innen und Dozent_innen der Evangelischen Hochschule Berlin und Teilnehmende der qualitativen Vorbefragung, darunter Fachleute aus Hochschulen, Fortbildungsinstituten und Fachschulen, sowie aus der Politik. Da es sich nicht um eine öffentliche Veranstaltung handelte, kann aus Datenschutzgründen hier leider keine Liste der Teilnehmenden veröffentlicht werden.

Das Forschungsteam stellte zunächst die prägnantesten Ergebnisse der Studie vor. Diskutiert wurde zunächst, dass sich die Auswahl von Fortbildungsveranstaltungen nicht immer danach richten kann, was die Akteur_innen für effektiv halten. So werden, wie in 4.3 bereits dargestellt, Supervision und Coaching, sowie langfristige Veranstaltungen selten in Anspruch genommen, obwohl sie als sehr effektiv eingeschätzt werden. Hingegen werden Ein-Tages-Workshops, deren Effektivität geringer bewertet wird, am häufigsten besucht. Einvernehmlich wurde hier noch einmal festgestellt, dass die Rahmenbedingungen in der Kindertagesstätte – u.a. unzureichender Personal-Kind-Schlüssel, hoher Krankenstand, geringe finanzielle und zeitliche Ressourcen – eine optimale Nutzung von Fortbildungsangeboten erschweren.

Die hohe Motivation zur Teilnahme an Fortbildungen, die als ein weiteres Ergebnis aus der Delphi-Befragung hervorging, konnten nicht pauschal von allen Beteiligten bestätigt werden. Von einigen wurde vielmehr festgestellt, dass eine große Schere zwischen motivierten und unmotivierten Fachkräften bestehe und „immer wieder dieselben“ an den Fortbildungen teilnähmen.

Diskutiert wurde auch, inwiefern der Paradigmenwechsel in diesem Berufsfeld hin zu einem neuen Bildungsverständnis bereits gelungen ist. Die Ergebnisse der Studie zeigen hier, dass sich die Praxis gerade mitten im Umbruch befindet: Die Fachkräfte, aber auch Leitungen und Träger sehen sich sowohl dem modernen als auch dem traditionellen Bildungsverständnis verpflichtet. Sie wollen im Durchschnitt genauso sehr Bildungsbegleiter_innen sein wie sie Kindern etwas „beibringen“ wollen, genauso sehr eine partnerschaftliche Beziehung zu den Eltern pflegen, wie sie diese über die besten Erziehungsmethoden informieren wollen. Dieser Spagat kann zu Überlastungserscheinungen führen. Eine Teilnehmerin des Workshops berichtet: „Viele sind ja gar nicht bereit sich dem zu stellen und sagen: , Es ist ja alles gut, was wir gemacht haben. Schön, dass vieles neu ist, aber das wollen wir gar nicht, schaffen wir gar nicht. Wo ist die Zeit dafür?“. Hier kann Fortbildung noch stärker ansetzen: mit Reflexionsangeboten, Ideen zu Entlastung, Zeitmanagement und auch notwendigen Abschieden von überholten Aufgaben und unpassenden Erwartungen. Eine andere Teilnehmerin berichtet, dass ihr die Arbeit wieder mehr Spaß mache, seit sie sich mehr von den Erwartungen und Anforderungen von außen abgrenzt, z.B. von Eltern und Schule.

Neben der Distanzierung der Fachkräfte von bestimmten Aufgaben und Erwartungen wird eine Lösung um Überforderung und Demotivation entgegenzuwirken in dem Angebot von Fortbildungen gesehen, die eine Reflexion der eigenen Haltung ermöglichen. Grund für das Fortbestehen eines tradierten Bildungsverständnisses in der pädagogischen Praxis sei eine eingefahrene Grundhaltung, die viele Fachkräfte noch immer in sich trügen. Eine Teilnehmerin legt dar, dass Biografiearbeit im Team dazu beitragen könne,

diese inneren, fest verankerten Einstellungen zu reflektieren. Das Team solle dabei einen sicheren Rahmen für die Reflexionsprozesse darstellen. Eine andere Teilnehmerin ergänzt, dass solche Fortbildungen auch einen Raum für Überforderung und andere weniger erwünschte Gefühle geben sollten, innerhalb dessen es möglich ist die Erreichung der persönlichen Grenzen und eventuelle Ratlosigkeit zuzugeben. Insgesamt herrscht Einigkeit darüber, dass sich solche Paradigmenwechsel nicht schnell vollziehen, sondern dass es sich hierbei um lange Prozesse handelt, die sich nur innerhalb einer Gemeinschaft bewerkstelligt werden können. Das eigene Erleben von neuen, kompetenzorientierten Bildungsprozessen und neuen Bildungsorten wie der Hochschule kann dabei dazu beitragen, dass diese eher geschätzt werden. Da sie im Moment noch vielfach unbekannt sind, müssen sie sich in der individuellen Erfahrung und in der Berufsgruppe insgesamt erst noch bewähren.

Zusammen wurde überlegt, inwiefern eine gemeinsame pädagogische Vision, das heißt ein einheitliches Menschenbild und pädagogisches Konzept einer Einrichtung, zu mehr Professionalität und verbesserter Qualität beiträgt. Dabei stellten sowohl die Projektmitarbeiterinnen als auch die Teilnehmenden fest, dass es von zentraler Wichtigkeit ist, ein solches Konzept gemeinsam im Team zu erarbeiten und zu leben, das heißt auch tatsächlich umzusetzen. Auf diese Art und Weise kann die Ausarbeitung einer Konzeption als Teamentwicklungsprozess maßgeblich zur Sicherung der pädagogischen Qualität beitragen. Gleichzeitig bietet dieser Prozess die Möglichkeit eigene Haltungen im Team zu reflektieren. Wie in 4.8.2 bereits festgestellt, könnte sich also eine verstärkte Fokussierung des Fortbildungsmarktes auf Angebote im Bereich der Konzept-, Team- und Organisationsentwicklung begünstigend auf die Qualität in Kindertageseinrichtungen auswirken. Die Ansätze der Teilnehmenden des Workshops unterstützten diesen Vorschlag aus ihren Erfahrungen heraus. Eine ähnliche Idee einer Teilnehmerin war es, teambasierte Fallarbeit zu unterstützen, in Fortbildungen, aber letztendlich auch als Teil der üblichen Teamarbeit in der Einrichtung. Die Rolle und Verantwortung von Dozent_innen verringert sich dabei zugunsten des Teams. Auch durch solche Angebote kann implizit an der Konzeption und einer gemeinsamen pädagogischen Haltung gearbeitet werden, bzw. können diese auch an den konkreten Alltagsbeispielen immer wieder explizit gemacht werden.

6. Nachhaltigkeit und weitere Entwicklungsvorhaben

Das Projekt Bezert_Päd hat die Zusage für die zweite Förderphase des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ erhalten. Nunmehr unter dem Namen „Bezert“ geht es künftig um die Etablierung einer Weiterbildungseinrichtung an der Evangelischen Hochschule Berlin. Es werden also zunächst Strukturen geschaffen, um wissenschaftliche Weiterbildung dauerhaft anzubieten. Die Zertifikate werden mit ECTS-Punkten versehen und lassen sich bei Aufnahme eines Studiums anerkennen. Dabei werden auch die anderen an der Hochschule angebotenen Disziplinen einbezogen, der Fokus also nicht mehr auf pädagogische Fachkräfte eingegrenzt.

Doch auch in der erweiterten Zielgruppe zeigen sich ähnliche Prozesse wie bei den pädagogischen Fachkräften: Pflegekräfte und Hebammen etwa können inzwischen auch an Hochschulen ausgebildet werden und kennen die Akademisierungsprozesse und die damit einhergehenden Herausforderungen gut. Auch die Ergebnisse zu einem gemeinsamen Menschenbild und Konzept und dazu passender Fortbildung lassen sich auf einen erweiterten Kreis von Berufsgruppen übertragen.

Die Weiterbildungsangebote, die von Bezert entwickelt und begleitet werden, sollen kompetenzorientiert angeboten werden und zur Professionalisierung beitragen. Dazu wird ein Rahmenkonzept für die Konzeption einzelner Veranstaltungen entwickelt, das eine konsequente Kompetenzorientierung absichern soll. Von Struktur und Konzeption über didaktische Methoden und Materialien bis hin zur Prüfungsleistung und zum Zertifikat sollen alle Angebote konsequent auf den Kompetenzerwerb ausgerichtet werden. Die einzelnen Kurse werden nach dem outcome-orientierten Gestaltungskonzept des Constructive Alignment (Biggs/Tang 2007) konzipiert, welches auf der Verschränkung von Lehr-/Lernmethoden, Lernergebnissen und Prüfungsformaten beruht. Demnach stehen diese drei Kernpunkte der Lehrgestaltung in Abhängigkeit zueinander und müssen bei der Modulentwicklung genau aufeinander abgestimmt werden, um einen roten Faden durch die Lehrveranstaltung zu ziehen und so das Erreichen der Lernergebnisse, also der zu entwickelnden Kompetenzen, zu sichern. Begleitend wird ein Konzept zur Begleitung von Dozent_innen erarbeitet, das Unterstützung und Austausch bei der Arbeit mit der Zielgruppe der „nicht-traditionellen“ Studierenden bietet. Schließlich kommt ein ambitioniertes Qualitätssicherungssystem zum Einsatz.

Die Delphi-Studie von Bezert_Päd hat gezeigt, dass Professionalisierungs- und Akademisierungsprozesse in einem Berufsfeld begleitet werden müssen. Insbesondere Veränderungen in der professionellen Rolle und Identität, die sich auf die alltäglichen Aufgaben, aber auch auf die Nutzung und Nachhaltigkeit von Fortbildung auswirken, können durch professionelle Reflexionsangebote unterstützt werden. Weil dies für alle an der Evangelischen Hochschule vertreten Disziplinen von zentraler Wichtigkeit ist, wird daher in der Erprobungsphase ein Instrument zur Erfassung professioneller Reflexionskompetenz vor den Kursen zur Bedarfserhebung und während der Kurse zur Kompetenzentwicklung eingesetzt. (Gemeinsame) Reflexion und eine Erweiterung der eigenen professionellen Reflexionskompetenz kann für die Fachkräfte in Professionalisierungs- und anderen Veränderungsprozessen unterstützend wirken und soll daher in allen Veranstaltungen vorkommen. So kann sichergestellt werden, dass nicht nur das konkrete Fachwissen bzw. die eigenen Aufgaben thematisiert werden, sondern immer wieder der Rückbezug zur professionellen Haltung und handlungsleitenden Werten besteht.

Gleichzeitig kann die EHB als Bildungsinstitution von den Synergieeffekten des Projekts profitieren. Die Weiterbildungseinrichtung kann mit ihren klaren Qualitätsstandards zu einer Profilschärfung der Hochschule beitragen und damit ihre Attraktivität erhöhen. Bezert bietet einen Experimentierraum im Bereich der Didaktik und Evaluation und kann beispielsweise neue Lehr-/Lernformen erproben. Von hieraus

resultierenden Ergebnissen kann auch die grundständige Lehre an der Evangelischen Hochschule einen positiven Nutzen ziehen.

7. Literatur

- Albach, H. (1970): Informationsgewinnung durch strukturierte Gruppenbefragung. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 40. Ergänzungsheft, S. 11-26
- Alice Salomon Hochschule Berlin (2012): STEGE. Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Unfallkasse Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=20674&token=9d0413d1612a043e64cd74e9e71d51fccefd13ec&sdownload=>, zuletzt geprüft am 21.02.18.
- Arnold, Rolf; Erpenbeck, John (2015): Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 77).
- Baumeister, Katharina; Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 10. München
- Bohnsack, Ralf (2007): Gruppendiskussion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 369–384.
- Beher, Karin; Walter, Michael (2010): Zehn Fragen - Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 6. München
- Beher, Karin; Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF Expertise, 15)
- Biggs, John; Tang, Catherine (2007): Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead: Open Press University.
- Berliner Bildungsurlaubsgesetz (BiUrlG) vom 24. Oktober 1990 (GVBl. S. 2209). Online verfügbar unter <https://www.berlin.de/sen/arbeits/assets/berlinarbeit-ziel-3/bildungsurlaub/biurlg.pdf>, zuletzt geprüft am 21.02.18.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>, zuletzt geprüft am 21.02.18.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hg.) (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur - Zuordnungen - Verfahren - Zuständigkeiten. Online verfügbar unter http://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf, zuletzt aktualisiert am 01.08.2013, zuletzt geprüft am 21.02.18.
- Chomsky, Noam (1972). Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt: Suhrkamp.

- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. München: DJI (WiFF-Wegweiser Weiterbildung, 7).
- Dillman, Don A. (2000): Mail and Internet Surveys. The Tailored Design Method. 2. Aufl. New York: Wiley; John Wiley & Sons.
- Erpenbeck, John; Sauter, Werner (2015): Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts. Wiesbaden: Springer Gabler (essentials).
- Europäische Hochschulminister_innen (2001): Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Prag_kommunique_2001.pdf, zuletzt geprüft am 21.2.18.
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. München: DJI (WiFF-Kooperationen, 2).
- Fialka, Viva (2011): Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Fried, Lilian; Roux, Susanna (Hg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie; Köhler, Luisa; Koch, Maraike (Hg.) (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden incl. Begleit-CD. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre (Materialien zur Frühpädagogik, 13).
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten - Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. München: DJI (WiFF-Wegweiser Weiterbildung, 7), S. 34–53.
- Geffers, Johannes; Wolter, Andrä (2013): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Eine Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Berlin.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2007): Wie geht's im Job? Ergebnisse der Kita-Studie der GEW. Online verfügbar unter <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=20669&token=b9b97b74fa72a2bbf86c6ae77c4d1dc6e6993d2d&sdownload=>, zuletzt geprüft am 21.2.18.
- Gopnik, Alison; Kuhl, Patricia; Meltzoff, Andrew (2003): Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. Ungekürzte Taschenbuchausg. München, Zürich: Piper.

- Häder, Michael; Häder, Sabine (Hg.) (2000): Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften. Methodische Forschungen und innovative Anwendungen. Internationales Symposium. Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA). Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Häder, Michael (2009): Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hall, Anja; Krekel, Elisabeth M. (2008): Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger - zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report 31 (1), S. 65–77. Online verfügbar unter <http://die-bonn.de/doks/hall0801.pdf>, zuletzt geprüft am 21.2.18.
- Hanft, Anke; Maschwitz, Annika (2012): Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ein internationaler Vergleich. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Wissenschaftliche Weiterbildung 2012 (2), S. 113–124. Online verfügbar unter [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik-web/HBV1202 Beitrags_Hanft_Maschwitz-1.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik-web/HBV1202_Beitrags_Hanft_Maschwitz-1.pdf), zuletzt geprüft am 21.2.18.
- Hanft, Anke (2013): Lebenslanges Lernen an Hochschulen. In: Hanft, Anke; Brinkmann, Karin (Hg.), S. 13-29.
- Hanft, Anke; Brinkmann, Karin (Hg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschule auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann.
- Herrmann, Ulrich (Hg.) (2009): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).
- Hippel, Aiga von; Grimm, Rita (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. 2010. Aufl. München: DJI (WiFF-Expertisen, 3).
- Jugendministerkonferenz (07.07.2002): TOP 4. Bildung fängt im frühen Kindesalter an. Beschluss. Online verfügbar unter https://mbjs.brandenburg.de/media/fast/6288/jmk_2002_top_4_beschluss.pdf, zuletzt geprüft am 21.02.18.
- Jugendministerkonferenz (14.05.2004): TOP 5. Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss. Gütersloh. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf, zuletzt geprüft am 21.02.18.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (05.06.2009): TOP 4.1. Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule. Beschluss. Schwerin. Online verfügbar unter https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Protokoll_neu_Endfassung_Internet.pdf, zuletzt geprüft am 21.02.18.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (18.06.2010): TOP 7.1. Sicherstellung der Qualität und Quantität beim Ausbau der Kindertagesbetreuung. Beschluss. Schwerin. Online verfügbar unter <https://polit-x.de/api/doc/aHR0cDovL3N0YXRpYy5wb2xpdC14LmRlL2RvYy83NWJmMGE0ZTY1ZTMxZjNkMjQ5ZDA5OTc4YjUzMmZmMiROb25l?suche=>, zuletzt geprüft am 21.02.18.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (2010): Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Anlage zum Umlaufbeschluss der JFMK vom 14.12.2010. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf, zuletzt geprüft am 21.02.18.

- Jugend- und Familienministerkonferenz (27.05.2011): TOP 7.1. Der qualitative und quantitative bedarfsgerechte Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder im Alter von unter drei Jahren ist notwendig und unaufschiebbar. Beschluss. Essen. Online verfügbar unter [https://www.ifmk.de/pub2011/TOP_7.1 Qualitative und quantitative bedarfsgerechter Ausbau der U3-Betreuung.pdf](https://www.ifmk.de/pub2011/TOP_7.1_Qualitative_und_quantitative_bedarfsgerechter_Ausbau_der_U3-Betreuung.pdf), zuletzt geprüft am 21.02.18.
- Kluge, Norbert (2006): Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Lilian Fried und Susanna Roux (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 22–33.
- Liegle, Ludwig (2007): Pädagogische Konzepte und Bildungspläne. In: Redaktion Kindergarten heute, S. 2–6.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2009): Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich. Weimar, Berlin.
- Mischo, Christoph; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. In: Frühe Bildung 2011 (0), S. 4–12.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette; Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF Expertise, 24).
- Pesch, Ludger (2014): Teamarbeit. In: Völkel, Petra; Wihstutz, Anne (Hrsg.): Das berufliche Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte. Bildungsverlag Eins. Köln. S. 68-99.
- Porst, Rolf (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ramseger, Jörg; Preissing, Christa; Pesch, Ludger (2009): Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule. Gestaltungsprinzipien, Aufgabenfelder und Entwicklungsziele. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Redaktion Kindergarten Heute (Hg.) (2007): Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz. Freiburg im Breisgau: Herder (Kindergarten heute / Spezial, 107).
- Roth, Gerhard (2009): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Ulrich Herrmann (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), S. 58–68.
- Senge, Peter M. (1998): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Aus dem Amerikanischen von Maren Klostermann. 6. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schäfer, Gerd E. (2006): Der Bildungsbegriff in der frühen Kindheit. In: Lilian Fried und Susanna Roux (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 33–44.
- Schelle, Regine (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hg.): Frühe Bildung - Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. München: DJI (WiFF-Wegweiser Weiterbildung, 4).

- Schreyer, Inge; Krause, Martin; Brandl, Marion; Nicko, Oliver (2014): AQUA. Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München. Online verfügbar unter http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf, zuletzt geprüft am 21.02.18.
- Völkel, Petra; Wihstutz, Anne (Hg.) (2014): Das berufliche Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte. Bildungsverlag Eins. Köln.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz Pädagogik), S. 17–31.
- Wolter, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2011 (4). Online verfügbar unter http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011_4_Wolter.pdf, zuletzt geprüft am 21.02.18.

Anhang

- I. Ideen-Delphi: Zusammengefasste Antworten**
- II. Bedarfsgerechte Fortbildung für pädagogische Fachkräfte:
Delphi-Studie Fragebogen 1
Version Pädagogische Fachkräfte**
- III. Bedarfsgerechte Fortbildung für pädagogische Fachkräfte:
Delphi-Studie Fragebogen 2
Version Pädagogische Fachkräfte**

Ideen-Delphi: Zusammengefasste Antworten

1. Pädagogische Fachkräfte sind eine der größten Zielgruppen für Fortbildungen und können aus einem entsprechend großen Angebot auswählen.

Welche Inhalte/Themen für Fortbildungen finden Sie persönlich wichtig?

Alle Fragen beziehen sich auf Fortbildung für Fachkräfte aus dem kindheitspädagogischen Bereich (z.B. Kita, Krippe, Familienzentrum, Kindergarten, Kindertagespflege)

- Kommunikation und Gesprächsführung: im Team, in Elterngesprächen, in der Zusammenarbeit mit anderen Expert_innen, für Leitungen (11 Nennungen)
- Selbstreflexion, Biographie-Arbeit, berufliche Identität und professionelle Haltung (9 Nennungen)
- Resilienz, Beziehungs- und Problemlösekompetenzen (7 Nennungen)
- Inklusion, Integration, pädagogisch-therapeutische Angebote (6 Nennungen)
- Entwicklungspsychologie und frühkindliche Bildung: Grundlagen und aktuelle Erkenntnisse (6 Nennungen)
- Beobachtung und Dokumentation als Grundlage für eine reflektierte pädagogische Praxis (6 Nennungen)
- Rechtliche Grundlagen, Bildungsprogramme und politische Forderungen (6 Nennungen)
- Organisation, Management, Qualitätsmanagement (5 Nennungen)
- Bindung, Bindungsbeziehungen und Eingewöhnung (5 Nennungen)
- Zusammenarbeit mit Eltern und Familien, Erziehungspartnerschaft (5 Nennungen)
- Sprachförderung, alltagsintegriert und ganzheitlich (4 Nennungen)
- Partizipation: im Team, mit Kindern, mit Eltern (3 Nennungen)
- Konzeptionen und Konzepte entwickeln (3 Nennungen)
- Selbstfürsorge, Stärkung der eigenen Ressourcen (2 Nennungen)
- Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team (2 Nennungen)
- Mediation (2 Nennungen)
- Einzelnennungen zu Bildung und verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsbereichen (z. B. Naturwissenschaften und Bewegungsentwicklung)

2. Was motiviert pädagogische Fachkräfte dazu, an Fortbildungen teilzunehmen? Welchen Nutzen haben diese selbst von der Teilnahme?

Alle Fragen beziehen sich auf Fortbildung für Fachkräfte aus dem kindheitspädagogischen Bereich (z.B. Kita, Krippe, Familienzentrum, Kindergarten, Kindertagespflege)

- Austausch mit anderen Fachkräften, „über den Tellerrand gucken“ (19 Nennungen)
- Wissen / Kenntnisse hinzugewinnen, auffrischen oder auf den neuesten Stand bringen (17 Nennungen)
- Handlungskompetenzen erwerben, um die eigene Arbeit zu verbessern (16 Nennungen)
- Unterstützung bei Herausforderungen des Alltags (12 Nennungen)
- Aufstiegschancen, berufliche Weiterentwicklung, bessere Arbeitsbedingungen (10 Nennungen)
- Inspiration, neue Ideen (9 Nennungen)
- Sich persönlich weiterentwickeln (5 Nennungen)
- Mal etwas anderes als direkte pädagogische Arbeit machen (5 Nennungen)
- Anforderungen durch Arbeit- oder Gesetzgeber (4 Nennungen)
- Theorie-Praxis-Verknüpfung (4 Nennungen)
- Anerkennung durch das Team, Bestätigung (3 Nennungen)
- Freude an der Fortbildung und der Arbeit (3 Nennungen)

3. Was verhindert, dass pädagogische Fachkräfte an Fortbildungen teilnehmen?

Alle Fragen beziehen sich auf Fortbildung für Fachkräfte aus dem kindheitspädagogischen Bereich (z.B. Kita, Krippe, Familienzentrum, Kindergarten, Kindertagespflege)

- Fehlendes Personal in den Einrichtungen, um Fachkräfte bei Krankheit oder Fortbildung zu vertreten. Fachkräfte haben zu viele andere Aufgaben oder wollen die Kolleg_innen nicht zusätzlich belasten (25 Nennungen)
- Finanzielle Belastung für Arbeitgeber und/oder Fachkräfte (10 Nennungen)
- Unsicherheit oder Angst, etwas zu verändern (9 Nennungen)
- Leitung und/oder Träger unterstützen Fortbildungen nicht ausreichend (9 Nennungen)
- Fortbildungen werden als lästig empfunden, negative Erfahrungen, Frustration, Trägheit (7 Nennungen)
- Fachkräfte sind der Ansicht, Fortbildungen nicht zu brauchen bzw. schon alles Notwendige zu wissen (5 Nennungen)
- Fortbildungen liegen zeitlich ungünstig oder sind zu weit weg (5 Nennungen)
- Unzureichende Informationen über die Angebote (4 Nennungen)

4. Wie können Fortbildungen den pädagogischen Berufsalltag nachhaltig verändern? Was muss dazu gegeben sein?

Alle Fragen beziehen sich auf Fortbildung für Fachkräfte aus dem kindheitspädagogischen Bereich (z.B. Kita, Krippe, Familienzentrum, Kindergarten, Kindertagespflege)

- Praxisbezug herstellen (z.B. Fallbeispiele) und Praxis reflektieren (21 Nennungen)
- Anknüpfen an den Wünschen und Bedarfen der Teilnehmer_innen und der Einrichtung (13 Nennungen)
- Fortbildungen sollen Teil des Qualitätsmanagements sein, Unterstützung durch den Träger und Offenheit der Einrichtung für Veränderung (12 Nennungen)
- Längere Begleitung / mehrteilige Veranstaltung (12 Nennungen)
- Das ganze Team einbeziehen (11 Nennungen)
- Motivation und Offenheit der Teilnehmer_innen (7 Nennungen)
- Dozent_in und Methoden (6 Nennungen)
- Spaß am Lernen und fehlerfreundliches Ausprobieren (6 Nennungen)
- Lernen durch selbst tun (5 Nennungen)
- Wertschätzung für die Teilnehmer_innen in der Fortbildung und in der Einrichtung (4 Nennungen)
- Ergebnissicherung (2 Nennungen)

5. Was müssten Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte Ihrer Meinung nach bieten, was bisher noch nicht (ausreichend) realisiert wird?

Alle Fragen beziehen sich auf Fortbildung für Fachkräfte aus dem kindheitspädagogischen Bereich (z.B. Kita, Krippe, Familienzentrum, Kindergarten, Kindertagespflege)

- Wertschätzen, Einbeziehen der Teilnehmer_innen (7 Nennungen)
- Praxisbezug, praktische Umsetzung (6 Nennungen)
- Form der Fortbildung: Inhouse- oder Langzeitfortbildungen, Coaching (6 Nennungen)
- Didaktik und Arbeitsmaterialien (z.B. Medien, Lernwerkstatt) (3 Nennungen)
- Wissensvermittlung, Bezug zu aktueller Fachdiskussion (3 Nennungen)

6. Welche zusätzlichen Bedingungen oder Maßnahmen können die Wirksamkeit von Fortbildungen erhöhen? Was können welche Akteure dazu beitragen?

Alle Fragen beziehen sich auf Fortbildung für Fachkräfte aus dem kindheitspädagogischen Bereich (z.B. Kita, Krippe, Familienzentrum, Kindergarten, Kindertagespflege)

- Träger / Leitung: Förderung von Fortbildungen, Einplanen in Konzeption und Personalentwicklung (10 Nennungen)
- Team stärker einbinden und Teilnehmer_innen Raum geben, um im Team Neues weiterzugeben (7 Nennungen)
- Längerfristige oder regelmäßige Fortbildungsangebote, Nachtreffen, Begleitung (6 Nennungen)
- Didaktische Methoden und Materialien zur Nachbereitung für die Teilnehmer_innen (z.B. weiterführende Literatur, Lern-Portfolio) (6 Nennungen)
- Mehr Verantwortung des Teams für konzeptionelle Arbeit, eigene Schwerpunkte setzen (4 Nennungen)
- Begeisterte, wertschätzende Dozent_innen, evtl. zu zweit (4 Nennungen)
- Motivation und Einstellung der Teilnehmer_innen (4 Nennungen)
- Fortbildungen als Arbeitszeit, günstige Bedingungen zur Teilnahme schaffen (3 Nennungen)
- Kompetente Leitungskräfte (2 Nennungen)

7. In welcher Form sollten Fortbildungen Ihrer Meinung nach angeboten werden? (z.B.: Wie lange sollten sie dauern, wer sollte alles daran teilnehmen, welche Rahmenbedingungen sind wichtig, ...?)

Alle Fragen beziehen sich auf Fortbildung für Fachkräfte aus dem kindheitspädagogischen Bereich (z.B. Kita, Krippe, Familienzentrum, Kindergarten, Kindertagespflege)

- Mehrtägige Fortbildungen von 2-4 Tagen (13 Nennungen)
- Längere bzw. mehrteilige Fortbildungen (10 Nennungen)
- Team- oder Inhouse-Fortbildungen (8 Nennungen)
- Zielgruppe und Thema führen zu einem individuell zugeschnittenen Angebot (8 Nennungen)
- Praxisphasen zur Erprobung als Teil der Fortbildung (5 Nennungen)
- Angenehmer, gut ausgestatteter Ort (z.B. Technik und Materialien) (4 Nennungen)
- Verpflegung (4 Nennungen)
- Spaß für die Teilnehmenden, keine zusätzliche Belastung (4 Nennungen)
- Kurze Fortbildungen (max. 1 Tag) (4 Nennungen)
- Freiwilligkeit, Interesse der Teilnehmenden (3 Nennungen)
- Teilnehmer_innen können sich einbringen (3 Nennungen)
- Neue Formate: Expert_innengespräche / Vorlesungen an Hochschulen (2 Nennungen)
- Externer Ort (2 Nennungen)
- Gruppen von höchstens 18-20 Teilnehmer_innen (2 Nennungen)
- Finanzierung durch den Arbeitgeber (2 Nennungen)
- Einzelnennungen zur Gruppenzusammensetzung

8. Abgesehen von Fortbildungen: Was muss noch geschehen, um die professionelle Weiterentwicklung von pädagogischen Fachkräften zu unterstützen?

Alle Fragen beziehen sich auf Fortbildung für Fachkräfte aus dem kindheitspädagogischen Bereich (z.B. Kita, Krippe, Familienzentrum, Kindergarten, Kindertagespflege)

- Arbeitsbedingungen: Qualitätsentwicklung, Vor- und Nachbereitungszeiten, Eigenverantwortung und (multiprofessionelle) Teamkultur, gesundheitsfördernde Arbeitsbedingungen, Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung (13 Nennungen)
- Bessere Bezahlung für die Fachkräfte und bessere finanzielle Ausstattung für die Bildungseinrichtungen (12 Nennungen)
- Beratung und Austausch im Team, Supervision, Fachberatung (10 Nennungen)
- Mehr gesellschaftliche Wertschätzung und Anerkennung (10 Nennungen)
- Lebenslanges Lernen als Selbstverständlichkeit verankern, Lernbereitschaft der Fachkräfte (10 Nennungen)
- Mehr Personal in Kitas (6 Nennungen)
- Arbeitsmaterialien in der Kita (2 Nennungen)

Bedarfsgerechte Fortbildung für pädagogische Fachkräfte

Delphi-Studie Fragebogen 1 Version Pädagogische Fachkräfte

ID:



© 2013, Evangelische Hochschule Berlin

Liebe Teilnehmer_innen,

wir freuen uns, dass Sie uns bei der Studie zu bedarfsgerechter Fortbildung für pädagogische Fachkräfte unterstützen. Damit leisten Sie einen Beitrag dazu, Empfehlungen an Träger, Politik und Anbieter auszusprechen und damit letztendlich das Angebot zu verbessern.

Dieser Fragebogen ist Teil einer sogenannten Delphi-Studie. Sie werden nach seiner Auswertung die Ergebnisse noch einmal zurückgemeldet bekommen und erhalten dann Gelegenheit, Ihre Einschätzung noch einmal anzupassen.

Ihre Daten aus dieser Befragung werden anonym erhoben und ausgewertet. Die Fragebögen werden nur von Forschungsteam verwendet und niemand anderem zur Verfügung gestellt. Sie sind ausschließlich für die wissenschaftliche Verwendung gedacht. Die Daten werden nur in zusammengefasster Form verwendet und lassen keine Rückschlüsse auf einzelne Personen, Orte etc. zu.

Bitte beachten Sie beim Ausfüllen die folgenden Hinweise:

- Bitte geben Sie die Antworten, die Ihnen als erstes einfallen und auf Sie zutreffen. Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten.
- Uns interessiert Ihre persönliche Meinung. Daher möchten wir Sie bitten, diesen Bogen alleine zu bearbeiten und sich nicht mit Ihren Kolleg_innen oder anderen auszutauschen.
- Denken Sie nicht zu lange über die einzelnen Fragen nach, sondern geben Sie die Antwort, die am ehesten auf Sie zutrifft.
- Bei den meisten Fragen brauchen Sie nur eines der vorgegebenen Kästchen anzukreuzen.
- Bitte kreuzen Sie immer nur ein Kästchen pro Block an:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------
- Wenn sie eine Antwort korrigieren wollen, so malen sie das Kästchen ganz aus und kreuzen ein neues Kästchen an:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------
- Bei manchen Fragen haben Sie die Möglichkeit, eine eigene Antwort zu formulieren. Bitte schreiben Sie nach Möglichkeit in Druckschrift. _____
- Bei den Frageblöcken haben Sie immer auch die Möglichkeit, weitere Anmerkungen, Kritik o.ä. aufzuschreiben. Bitte nutzen Sie diese Möglichkeit. Wir sind sehr an Ihren Ideen und Gedanken zu den verschiedenen Themen interessiert.
- Bitte achten Sie darauf, dass der Fragebogen vollständig ausgefüllt ist.
- Wenn Sie mit dem Ausfüllen fertig sind, geben Sie den Fragebogen in dem beigelegten Umschlag an Ihre Kita-Leitung zurück, die alle Bögen an uns zurückschicken wird.
- Bitte legen Sie auch die unterschriebene Datenschutzerklärung bei, mit der Sie uns erlauben, dass wir Ihre Daten für unsere Forschung verwenden dürfen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

1. Einrichtung und besuchte Fortbildungen

Zu Beginn möchten wir Sie bitten, die folgenden Fragen zu Ihrer Einrichtung und Ihren besuchten Fortbildungen zu beantworten. Bitte füllen Sie die Lücken im Text passend aus.

Meine letzte Fortbildung habe ich besucht: _____ (bitte Monat und Jahr angeben)

Das Thema der letzten von mir besuchten Fortbildung war: _____

_____.

Die letzte Fortbildung, die ich besucht habe, umfasste _____ Stunden.

In den letzten 2 Jahren (seit Januar 2012) habe ich folgende Arten von Fortbildungen besucht:

(Bitte ankreuzen, Mehrfachantworten sind möglich)

☐ Tagesworkshops (bis zu 1 Tag Dauer)

☐ Workshops von 2-3 Tagen

☐ Veranstaltungen von 4 Tagen bis zu einer Woche

☐ langfristige Veranstaltungen über mehrere Wochen oder Monate (mit Pausen)

☐ Inhouse- oder Teamfortbildungen

☐ Supervision oder Coaching

Meine Kita hat folgende(n) pädagogische Ausrichtung bzw. Schwerpunkt: _____.

Pro Tag schaffe ich es ungefähr _____ Minuten Pause zu machen.

Ich nehme regelmäßig an folgenden Teamsitzungen teil:

	Welche Art von Teamsitzung? z.B. Gesamtteam, Abteilung, Kreativ-AG	Wie oft findet sie statt? z.B. 1 Mal im Monat	Wie viele Personen nehmen ca. daran teil?
1			
2			
3			

2. Teilnahme an Fortbildungen

Aus welchen Gründen nehmen Sie an Fortbildungen teil?

Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aspekte schon Gründe für Ihre Teilnahme gewesen sind.

Sie können Ihre Meinung mit der vorgegebenen Skala abstufen.

	Gar nicht					Sehr
Austausch mit anderen Fachkräften, „über den Tellerrand gucken“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissen / Kenntnisse hinzugewinnen, auffrischen oder auf den neuesten Stand bringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handlungskompetenzen erwerben, um die eigene Arbeit zu verbessern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützung bei Problemen im Alltag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufstiegchancen, berufliche Weiterentwicklung, bessere Arbeitsbedingungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inspiration, neue Ideen für die Arbeit sammeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sich persönlich weiterentwickeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mal etwas anderes als direkte pädagogische Arbeit machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anforderungen durch die Kitaleitung, den Arbeit- oder Gesetzgeber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anerkennung durch das Team, Bestätigung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderes: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:						

3. Teilnahme-Hindernisse

Welche Gründe stellen die Teilnahme an Fortbildungen in Frage?

Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Dinge Sie gehindert oder haben zweifeln lassen, ob Sie an einer Fortbildung teilnehmen sollten.

Sie können Ihre Meinung mit der vorgegebenen Skala abstufen.

	Gar nicht					Sehr
Fehlendes Personal in den Einrichtungen, um die Fachkraft bei Fortbildung zu vertreten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belastung der Kolleg_innen durch Abwesenheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finanzielle Belastung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsicherheit oder Angst, etwas zu verändern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachkräfte fühlen sich von Kitaleitungen nicht ausreichend unterstützt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachkräfte fühlen sich vom Träger nicht ausreichend unterstützt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Negative Erfahrungen mit Fortbildungen, Frustration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildungen sind nicht nötig, weil schon alles Notwendige bekannt ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildungen liegen zeitlich ungünstig oder sind zu weit weg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unzureichende Informationen über die Angebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderes: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:						

4. Verantwortung der Beteiligten

Bitte geben Sie an, wie verantwortlich die folgenden Akteur_innen **für Ihren persönlichen Lernerfolg** bei der Fortbildung sind. Schätzen Sie dies einmal für eine Einzelfortbildung und einmal für eine Teamfortbildung ein.

Sie können Ihre Meinung mit der vorgegebenen Skala abstufen. Bitte machen Sie hier in jeder Zeile 2 Kreuze!

	Einzelfortbildung						Teamfortbildung					
	Gar nicht					Sehr	Gar nicht					Sehr
Ich selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Gruppe der Teilnehmenden bzw. Kolleg_innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dozent_in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Kitaleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Träger meiner Kita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte geben Sie an, wie verantwortlich die folgenden Akteur_innen dafür sind, **dass das Gelernte im beruflichen Alltag umgesetzt wird**. Schätzen Sie dies einmal für eine Einzelfortbildung und einmal für eine Teamfortbildung ein.

Sie können Ihre Meinung mit der vorgegebenen Skala abstufen. Bitte machen Sie hier in jeder Zeile 2 Kreuze!

	Einzelfortbildung						Teamfortbildung					
	Gar nicht					Sehr	Gar nicht					Sehr
Ich selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Gruppe der Teilnehmer_innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dozent_in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Kitaleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Kolleg_innen in der Kita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Träger meiner Kita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:												

5. Aufgaben von pädagogischen Fachkräften

Pädagogische Fachkräfte haben heute vielfältige Aufgaben. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie persönlich erleben,

- a) dass die folgenden Dinge von Ihnen erwartet werden.
- b) dass Sie selbst die folgenden Dinge gerne tun.

Sie können Ihre Meinung mit der vorgegebenen Skala abstufen. Bitte machen Sie hier in jeder Zeile 2 Kreuze!

	Wird von mir erwartet						Mache ich gerne					
	Gar nicht Sehr						Gar nicht Sehr					
Den Kita-Alltag organisieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entwicklung und Interessen der Kinder dokumentieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eltern über angemessene Erziehungsmethoden informieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenarbeit mit anderen Institutionen pflegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um Kinder kümmern, ihnen helfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bildungsinteressen der Kinder wahrnehmen und begleiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenarbeit im Team gestalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entwicklungs-Beeinträchtigungen feststellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kindern etwas beibringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein offenes Ohr für die Sorgen und Bedürfnisse von Familien haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:												

6. Lernen in Fortbildungen

Bitte beurteilen Sie bei den folgenden Aspekten,

- inwiefern Sie dies in den von Ihnen besuchten Fortbildungen so erlebt haben.
- inwiefern Sie sich dies in Fortbildungen wünschen.

Sie können Ihre Meinung mit der vorgegebenen Skala abstimmen. Bitte machen Sie hier in jeder Zeile 2 Kreuze!

	Habe ich so erlebt						Wünsche ich mir					
	Gar nicht					Sehr	Gar nicht					Sehr
Am Anfang der Fortbildung wird vereinbart, was und wie gelernt werden soll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilnehmende denken über ihren eigenen Lernprozess nach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für Teilnehmende ist erkennbar, warum Dozent_innen für die Veranstaltung qualifiziert sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dozent_innen und Teilnehmende lernen voneinander und miteinander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilnehmende begegnen in der Fortbildung persönlichen Herausforderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es herrscht eine fehlerfreundliche Atmosphäre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fragen, Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden sind am wichtigsten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliche Einstellungen und Haltungen werden besprochen und reflektiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterschiede zwischen Personen werden als Potenzial gesehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dozent_innen haben eigene Erfahrung in der pädagogischen Praxis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle Beteiligten gehen respektvoll und anerkennend miteinander um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt immer wieder Praxisphasen zum Ausprobieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:												

Lernen in Fortbildungen

Bitte beurteilen Sie zu den folgenden 4 Situationen

- wie wichtig Sie diese Art der Fortbildung finden.
- ob Sie an dieser Art von Fortbildung gerne teilgenommen hätten.

Sie können Ihre Meinung mit der vorgegebenen Skala abstimmen. Bitte machen Sie hier in jeder Zeile 2 Kreuze!

	Die Fortbildung ist wichtig		Ich hätte gerne teilgenommen	
	Gar nicht	Sehr	Gar nicht	Sehr
Die Fachkraft hat in der Fortbildung neue Fingerspiele gelernt. Dadurch kann sie den Morgenkreis abwechslungsreicher gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Fortbildung taucht ein Konflikt auf, den es schon vorher im Team gab. Es werden verschiedene Möglichkeiten erarbeitet, mit dem Konflikt umzugehen, aber keine endgültige Lösung festgelegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fachkraft bespricht in der Fortbildung mit Kolleg_innen das problematische Verhalten eines Kindes aus ihrer Gruppe. Dadurch bekommt sie neue Ideen, wie sie das Verhalten verstehen und damit umgehen könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Fortbildung lernt eine Fachkraft etwas zum respektvollen Umgang mit Kindern. Dadurch verwendet sie im Alltag nun häufiger die Wörter „bitte“ und „danke“, wenn sie mit den Kindern spricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:				

7. Rahmenbedingungen für Fortbildungen

Bitte beurteilen Sie bei den folgenden Aspekten,

- inwiefern Sie diese Bedingungen erfahren haben.
- inwiefern Sie sich dies wünschen.

Sie können Ihre Meinung mit der vorgegebenen Skala abstimmen. Bitte machen Sie hier in jeder Zeile 2 Kreuze!

	Entspricht meiner Erfahrung						Wünsche ich mir					
	Gar nicht			Sehr			Gar nicht			Sehr		
Kita-Leitung schätzt Teilnahme an Fortbildungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kolleg_innen schätzen die Teilnahme an Fortbildungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildungen werden in Personalgesprächen oder im Team besprochen und geplant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt genügend Zeit, um Inhalte aus Fortbildungen im Team weiter zu bearbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt speziell auf den Träger oder die Einrichtung zugeschnittene Fortbildungsangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Träger kooperiert mit Fortbildungsanbietern, um die Umsetzbarkeit in die Praxis zu fördern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch Fortbildungen sind Fachkräfte als Spezialist_innen für bestimmte Themen oder Bereiche in der Kita ansprechbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildungen werden als Arbeitszeit bzw. Überstunden angerechnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Kita gibt es Literatur und Arbeitsmaterialien, um sich individuell und im Team weiterzubilden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es gibt Supervision, Coaching oder Beratung mit den Kolleg_innen im Team	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Pädagogische Fachkräfte finden lebenslanges Lernen wichtig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Kita-Leitung kann das Team kompetent führen und begleiten	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Im Team wird ausführlich über die pädagogische Arbeit gesprochen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:		

8. Fortbildungsangebot

Bitte beurteilen Sie, inwiefern Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

Sie können Ihre Meinung mit der vorgegebenen Skala abstufen.

	Gar nicht					Sehr
Der Fortbildungsmarkt ist übersichtlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildungen halten, was der Angebotstext verspricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch Fortbildungen kommen alle Fachkräfte auf einen ähnlichen Kenntnisstand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt genügend Fortbildungen, die aufeinander aufbauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildungszertifikate sind nützlich für den beruflichen Werdegang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt genügend Fortbildungen, die sich auf ein Hochschulstudium anrechnen lassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:						

9. Formate von Fortbildungen

Bitte beurteilen Sie, für wie effektiv Sie die folgenden Fortbildungsformate halten.

Sie können Ihre Meinung mit der vorgegebenen Skala abstimmen.

	Gar nicht					Sehr
Tagesworkshops (bis zu 1 Tag Dauer)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Workshops von 2-3 Tagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veranstaltungen von 4 Tagen bis zu einer Woche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
langfristige Veranstaltungen über mehrere Wochen oder Monate (mit Pausen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inhouse- oder Teamfortbildungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervision oder Coaching	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:						

10. Hochschulische Ausbildung für die pädagogische Arbeit

Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

Sie können Ihre Meinung mit der vorgegebenen Skala abstimmen.

	Gar nicht					Sehr
Fortbildungen an Hochschulen bereichern das Fortbildungsangebot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mehr Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und Wissenschaftler_innen wäre wünschenswert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn besuchte Fortbildungen auf ein Studium anrechenbar wären, würden mehr Fachkräfte studieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildungsangebote sollten sich mehr an aktueller Forschung und Fachdiskussion orientieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Hochschulstudium verbessert die gesellschaftliche Anerkennung des Berufs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es sollten mehr pädagogische Fachkräfte mit Hochschulabschluss eingestellt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch eine hochschulische Ausbildung der Fachkräfte erhöht sich die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:						

11. Fragen zur Person

Zum Schluss bitten wir Sie noch, die folgenden Fragen zu Ihrer Person und Ihrer Tätigkeit zu beantworten. Bitte füllen Sie die Lücken im Text passend aus.

Als pädagogische Fachkraft bin ich tätig seit dem Jahr _____.

Meine Berufsausbildung habe ich als _____ im Jahr _____ abgeschlossen.

Außerdem habe ich noch folgende Berufsausbildung abgeschlossen bzw. einen Hochschulabschluss als _____.

In meiner jetzigen Kita bin ich tätig seit dem Jahr _____.

Ich arbeite momentan in einer Tätigkeit mit _____ Stunden in der Woche.

Bitte geben Sie Ihre Funktion(en) in der Kita an (z.B. Gruppenleitung, Springer, Kitaleitung, ...)

--

Bitte geben Sie zum Schluss noch das heutige Datum an:_____.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Hier ist Platz für weitere Wünsche, Fragen, Anregungen und Anmerkungen:

Bedarfsgerechte Fortbildung für pädagogische Fachkräfte

Delphi-Studie Fragebogen 2 Version Pädagogische Fachkräfte

ID:



© 2014, Evangelische Hochschule Berlin

Liebe Teilnehmer_innen,

wir freuen uns, Ihnen heute die ersten Ergebnisse unserer Befragung präsentieren zu können, an der Sie mitgewirkt haben. An dieser Stelle noch einmal vielen Dank für Ihre Antworten.

Sie und Ihre Kolleg_innen fanden Vieles zum Thema Fortbildung spannend und wichtig. Wie wichtig die einzelnen Aussagen oder Kriterien waren, möchten wir Ihnen nun noch einmal zurück melden. Die allgemeine Reihenfolge von allen Teilnehmenden muss jedoch nicht mit Ihrer persönlichen Meinung übereinstimmen. Wir bitten Sie daher, eine weitere Einschätzung abzugeben, und die angegebenen Listen von Aussagen oder Kriterien noch einmal nach Ihrer persönlichen Einschätzung neu zu ordnen.

Ihre Daten aus dieser Befragung werden anonym erhoben und ausgewertet. Die Fragebögen werden nur vom Forschungsteam verwendet und niemand anderem zur Verfügung gestellt. Sie sind ausschließlich für die wissenschaftliche Verwendung gedacht. Die Daten werden nur in zusammengefasster Form verwendet und lassen keine Rückschlüsse auf einzelne Personen, Orte etc. zu.

Bitte beachten Sie beim Ausfüllen die folgenden Hinweise:

- Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten.
- Denken Sie nicht zu lange über die einzelnen Fragen nach, sondern geben Sie die Antwort, die am ehesten Ihrer Meinung entspricht.
- Uns interessiert Ihre persönliche Meinung. Daher möchten wir Sie bitten, diesen Bogen alleine zu bearbeiten und sich nicht mit Ihren Kolleg_innen oder anderen auszutauschen.
- Bei den Fragen bitten wir Sie, die verschiedenen Aussagen oder Kriterien danach zu ordnen, was Ihnen am wichtigsten erscheint. Bitte nummerieren Sie dazu die Aussagen und schreiben Sie eine Zahl hinter jede von ihnen in das Feld (siehe Bsp rechts)
- Die wichtigste Aussage oder das wichtigste Kriterium bekommt die 1, danach nummerieren Sie die anderen Aussagen nach Ihrer eigenen Meinung.
- Bei den Frageblöcken haben Sie immer auch die Möglichkeit, weitere Anmerkungen, Kritik o.ä. aufzuschreiben. Bitte nutzen Sie diese Möglichkeit. Wir sind sehr an Ihren Ideen und Gedanken zu den verschiedenen Themen interessiert.
- Bitte achten Sie darauf, dass der Fragebogen vollständig ausgefüllt ist.
- Wenn Sie mit dem Ausfüllen fertig sind, geben Sie den Fragebogen in dem beigefügten Umschlag an Ihre Kita-Leitung zurück, die alle Bögen an uns zurückschicken wird.

		Ihre Reihenfolge
1	Ich selbst	2
2	Meine Kolleg_innen in der Kita	3
3	Meine Kitaleitung	5
4	Der Träger meiner Kita	4
5	Dozent_in	1

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

1. Teilnahme an Fortbildungen

Aus welchen Gründen nehmen pädagogische Fachkräfte an Fortbildungen teil?

In dieser Liste sind verschiedene Gründe zur Teilnahme nach Wichtigkeit geordnet, so wie die Befragten sie uns genannt haben. Oben steht der wichtigste Grund, unten der unwichtigste. Bitte ordnen Sie die Liste noch einmal nach Ihrer persönlichen Meinung.

Bitte nummerieren Sie in der rechten Spalte die Liste der Gründe danach, was Ihnen persönlich am wichtigsten ist. Fangen Sie mit 1 an, dies ist der wichtigste Grund.

		Ihre Reihenfolge
1	Wissen / Kenntnisse hinzugewinnen, auffrischen oder auf den neuesten Stand bringen	
2	Handlungskompetenzen erwerben, um die eigene Arbeit zu verbessern	
3	Inspiration, neue Ideen für die Arbeit sammeln	
4	Sich persönlich weiterentwickeln	
5	Austausch mit anderen Fachkräften, „über den Tellerrand gucken“	
6	Unterstützung bei Problemen im Alltag	
7	Aufstiegchancen, berufliche Weiterentwicklung, bessere Arbeitsbedingungen	
8	Mal etwas anderes als direkte pädagogische Arbeit machen	
9	Anforderungen durch die Kitaleitung, den Arbeit- oder Gesetzgeber	
10	Anerkennung durch das Team, Bestätigung	
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:		

2. Teilnahme-Hindernisse

Welche Gründe stellen die Teilnahme von pädagogischen Fachkräften an Fortbildungen in Frage?

In dieser Liste sind verschiedene Gründe als Teilnahme-Hindernisse nach Wichtigkeit geordnet, so wie die Befragten sie uns genannt haben. Oben steht der wichtigste Grund, unten der unwichtigste. Bitte ordnen Sie die Liste noch einmal nach Ihrer persönlichen Meinung.

Bitte nummerieren Sie in der rechten Spalte die Liste der Gründe danach, was Ihnen persönlich am wichtigsten ist. Fangen Sie mit 1 an, dies ist der wichtigste Grund.

		Ihre Reihenfolge
1	Fehlendes Personal in den Einrichtungen, um die Fachkraft bei Fortbildung zu vertreten	
2	Belastung der Kolleg_innen durch Abwesenheit	
3	Fortbildungen liegen zeitlich ungünstig oder sind zu weit weg	
4	Finanzielle Belastung	
5	Unzureichende Informationen über die Angebote	
6	Fachkräfte fühlen sich vom Träger nicht ausreichend unterstützt	
7	Fachkräfte fühlen sich von Kitaleitungen nicht ausreichend unterstützt	
8	Negative Erfahrungen mit Fortbildungen, Frustration	
9	Fortbildungen sind nicht nötig, weil schon alles Notwendige bekannt ist	
10	Unsicherheit oder Angst, etwas zu verändern	
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:		

3. Verantwortung der Beteiligten

- a) Wie verantwortlich sind die einzelnen Beteiligten, dass das, was die pädagogischen Fachkräfte in einer **Einzelfortbildung** lernen, auch im beruflichen Alltag umgesetzt wird?

In dieser Liste sind verschiedenen verantwortlichen Beteiligten nach Wichtigkeit geordnet, so wie die Befragten sie uns genannt haben. Bitte ordnen Sie die Liste noch einmal nach Ihrer persönlichen Meinung.

Bitte nummerieren Sie in der rechten Spalte die Liste danach, bei wem Sie persönlich die meiste Verantwortung sehen. Fangen Sie mit 1 an, dies ist die wichtigste Person.

	Einzelfortbildung	Ihre Reihenfolge
1	Die pädagogische Fachkraft selbst	
2	Kolleg_innen in der Kita	
3	Kitaleitung	
4	Träger der Kita	
5	Dozent_in	

- b) Wie verantwortlich sind die einzelnen Beteiligten dass das, was die pädagogischen Fachkräfte in einer **Teamfortbildung** lernen, auch im beruflichen Alltag umgesetzt wird?

In dieser Liste sind verschiedenen verantwortlichen Beteiligten nach Wichtigkeit geordnet, so wie die Befragten sie uns genannt haben. Bitte ordnen Sie die Liste noch einmal nach Ihrer persönlichen Meinung.

Bitte nummerieren Sie in der rechten Spalte die Liste danach, bei wem Sie persönlich die meiste Verantwortung sehen. Fangen Sie mit 1 an, dies ist die wichtigste Person.

	Teamfortbildung	Ihre Reihenfolge
1	Die pädagogische Fachkraft selbst	
2	Kolleg_innen in der Kita	
3	Kitaleitung	
4	Träger der Kita	
5	Dozent_in	
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:		

4. Aufgaben von pädagogischen Fachkräften

In dieser Liste sind verschiedene Aufgaben von pädagogischen Fachkräften nach Wichtigkeit geordnet, so wie die Befragten sie uns genannt haben. Oben steht die wichtigste Aufgabe, unten die unwichtigste. Bitte ordnen Sie die Liste noch einmal nach Ihrer persönlichen Meinung.

Bitte nummerieren Sie in der rechten Spalte die Liste danach, was Ihnen persönlich am wichtigsten ist. Fangen Sie mit 1 an, dies ist die wichtigste Aufgabe.

		Ihre Reihenfolge
1	Um Kinder kümmern, ihnen helfen	
2	Bildungsinteressen der Kinder wahrnehmen und begleiten	
3	Kindern etwas beibringen	
4	Entwicklung und Interessen der Kinder dokumentieren	
5	Den Kita-Alltag organisieren	
6	Entwicklungsbeeinträchtigungen feststellen	
7	Zusammenarbeit im Team gestalten	
8	Ein offenes Ohr für die Sorgen und Bedürfnisse von Familien haben	
9	Eltern über angemessene Erziehungsmethoden informieren	
10	Zusammenarbeit mit anderen Institutionen pflegen	
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:		

5. Lernen in Fortbildungen

Wie müssen Fortbildungen sein, damit pädagogische Fachkräfte dort gut lernen können?

Hier sind verschiedene Bedingungen für das Lernen nach Wichtigkeit geordnet, so wie die Befragten sie uns genannt haben. Oben steht die wichtigste Bedingung, unten die unwichtigste. Bitte ordnen Sie die Liste noch einmal nach Ihrer persönlichen Meinung.

Bitte nummerieren Sie in der rechten Spalte die Liste danach, was Ihnen persönlich am wichtigsten ist. Fangen Sie mit 1 an, dies ist die wichtigste Bedingung.

		Ihre Reihenfolge
1	Alle Beteiligten gehen respektvoll und anerkennend miteinander um	
2	Dozent_innen haben eigene Erfahrung in der pädagogischen Praxis	
3	Es gibt immer wieder Praxisphasen zum Ausprobieren	
4	Für Teilnehmende ist erkennbar, warum Dozent_innen für die Veranstaltung qualifiziert sind	
5	Es herrscht eine fehlerfreundliche Atmosphäre	
6	Dozent_innen und Teilnehmende lernen voneinander und miteinander	
7	Fragen, Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden sind am wichtigsten	
8	Persönliche Einstellungen und Haltungen werden besprochen und reflektiert	
9	Unterschiede zwischen Personen werden als Potenzial gesehen	
10	Am Anfang der Fortbildung wird vereinbart, was und wie gelernt werden soll	
11	Teilnehmende denken über ihren eigenen Lernprozess nach	
12	Teilnehmende begegnen in der Fortbildung persönlichen Herausforderungen	
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:		

6. Rahmenbedingungen für Fortbildungen

Welche Rahmenbedingungen muss es geben, damit das, was pädagogische Fachkräfte in Fortbildungen lernen, auch im beruflichen Alltag umgesetzt werden kann?

Sie finden hier eine Liste von Bedingungen nach Wichtigkeit geordnet, so wie die Befragten sie uns genannt haben. Oben steht die wichtigste Bedingung, unten die unwichtigste. Bitte ordnen Sie die Liste noch einmal nach Ihrer persönlichen Meinung.

Bitte nummerieren Sie in der rechten Spalte die Liste danach, was Ihnen persönlich am wichtigsten ist. Fangen Sie mit 1 an, dies ist die wichtigste Bedingung.

		Ihre Reihenfolge
1	Kita-Leitung kann das Team kompetent führen und begleiten	
2	Fortbildungen werden als Arbeitszeit bzw. Überstunden angerechnet	
3	Pädagogische Fachkräfte finden lebenslanges Lernen wichtig	
4	Im Team wird ausführlich über die pädagogische Arbeit gesprochen	
5	Kita-Leitung schätzt Teilnahme an Fortbildungen	
6	In der Kita gibt es Literatur und Arbeitsmaterialien, um sich individuell und im Team weiterzubilden	
7	Es gibt genügend Zeit, um Inhalte aus Fortbildungen im Team weiter zu bearbeiten	
8	Kolleg_innen schätzen die Teilnahme an Fortbildungen	
9	Durch Fortbildungen sind Fachkräfte als Spezialist_innen für bestimmte Themen oder Bereiche in der Kita ansprechbar	
10	Fortbildungen werden in Personalgesprächen oder im Team besprochen und geplant	
11	Es gibt Supervision, Coaching oder Beratung mit den Kolleg_innen im Team	
12	Es gibt speziell auf den Träger oder die Einrichtung zugeschnittene Fortbildungsangebote	
13	Der Träger kooperiert mit Fortbildungsanbietern, um die Umsetzbarkeit in die Praxis zu fördern	
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:		

7. Formate von Fortbildungen

Welche Fortbildungsformate sind effektiv?

Hier sind verschiedene Formate für Fortbildungen nach Effektivität geordnet, so wie die Befragten sie uns genannt haben. Oben steht das effektivste Format, unten das am wenigsten effektivste. Bitte ordnen Sie die Liste noch einmal nach Ihrer persönlichen Meinung.

Bitte nummerieren Sie in der rechten Spalte die Liste danach, was Sie persönlich effektiv finden. Fangen Sie mit 1 an, dies ist das effektivste Format.

		Ihre Reihenfolge
1	Inhouse- oder Teamfortbildungen	
2	Workshops von 2-3 Tagen	
3	Supervision oder Coaching	
4	langfristige Veranstaltungen über mehrere Wochen oder Monate (mit Pausen)	
5	Veranstaltungen von 4 Tagen bis zu einer Woche	
6	Tagesworkshops (bis zu 1 Tag Dauer)	
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:		

8. Zertifikatskurse an Hochschulen

Zum Schluss noch zwei kurze neue Fragen.

An verschiedenen Universitäten und Hochschulen werden jetzt neben Studiengängen für pädagogische Fachkräfte auch Zertifikatskurse angeboten. Sie können wie eine längerfristige Fortbildung besucht werden und lassen sich bei Bedarf als Teilleistung für ein Studium anrechnen. Glauben Sie, dass es dafür in Ihrem Berufsfeld einen Bedarf gibt?

Sie können Ihre Meinung mit der vorgegebenen Skala abstufen.

Gar kein Bedarf							Großer Bedarf
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

9. Qualifikationen

Wie wichtig ist Ihnen persönlich, dass eine neue Kollegin oder ein neuer Kollege folgende Qualifikationen mitbringt?

Sie können Ihre Meinung mit der vorgegebenen Skala abstimmen.

	Gar nicht wichtig					Sehr wichtig
Zertifikatskurse an einer Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilnahmebescheinigungen für besuchte Fortbildungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildung an einer Fachschule für Sozialpädagogik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pädagogisches Studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staatliche Anerkennung als Erzieher_in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusatzqualifikationen, z.B. Integrationserzieher_in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Platz für Anmerkungen/Ergänzungen:						

Bitte geben Sie das heutige Datum an:_____.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Hier ist Platz für weitere Wünsche, Fragen, Anregungen und Anmerkungen: